

Creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, para la comprensión lectora

MIREYA NIEVES GÓMEZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades:
español y lenguas extranjeras

Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2017


Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Creación de inferencias, desde el aprendizaje significativo, para la comprensión lectora
Autor(es)	Nieves G., Mireya
Director	Ardila E., Emperatriz
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 102 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRENSIÓN LECTORA, INFERENCIAS, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado es una investigación-acción realizada con los grados 404 y 503 del Instituto Pedagógico Nacional. Buscaba determinar la influencia de la creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, descriptivos y expositivos. La generación de inferencias, como estrategia enseñada en los diferentes momentos de la lectura, permite la construcción de significados locales y globales, organizar y jerarquizar información, dar cuenta de la comprensión por medio de resúmenes, entre otros; lo cual enriquece el modelo mental que el lector hace como producto de su comprensión. Esto está directamente ligado a ambientes adecuados de enseñanza y al uso de materiales relacionados con el nivel del lector, aspectos metodológicos y didácticos determinados por el Aprendizaje Significativo.</p>
3. Fuentes
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). <i>Localidad N° 1, Usaquén</i>. Bogotá.gov.co. Recuperado de http://www.bogota.gov.co/localidades/usaquen</p> <p>Arrivillaga F. (2015). <i>Lectura inferencial y pensamiento algebraico</i> (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.</p> <p>Ausubel, D. (2002). <i>Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva</i>. España: Paidós.</p> <p>Burón, M. (2012). <i>Comprensión lectora, memoria de trabajo e inferencias</i>. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina. Recuperado de http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Adriana_Monica_Buron.pdf</p> <p>Child Development Institute. (1999-2015). <i>Stages of Intellectual Development In Children and Teenagers</i>. Orange, California, U.S. Recuperado de http://childdevelopmentinfo.com/child-development/piaget/</p> <p>Cisneros M., Olave G., y Rojas I. (2010). <i>La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior</i>. Recuperado de http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf</p>

- Correa, N., y Gutiérrez, A. (2011). *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cortes, O. (2011). *Incidencia de los estilos cognitivos en los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los niños de 5° del Colegio Naval de Bogotá*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7955/T26.11%20C818i.pdf?sequence=1>
- Curie, N., y Cain, K. (2015). Children's Inference Generation. The role of Vocabulary and Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen (137), pp. 57-75. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209651500065X>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=6cI-VsOF6isC&printsec=frontcover&dq=la%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20john%20elliott&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjh-LiXz_nSAhVKRyYKHZTQAB8Q6AEIIDAB#v=onepage&q=la%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20ohn%20elliott&f=false
- Figueredo L., & Rangel L. (2012). *Desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial a través del cómic* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gernsbacher, M. A. & ST. John, M. F. (2000). *Modeling suppression in lexical access*. In D. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning*. Washington, DC: APA Publications. Disponible en: http://gernsbacherlab.org/wp-content/uploads/papers/Gernsbacher_Modeling_Suppression_GorfeinBook_2000.pdf
- Gil L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- ICFES. (2015). *Cuadernillo de prueba, ejemplo de preguntas Saber 5° Lenguaje*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Inga, M. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa*, volumen (12), pp. 141-170. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a09v12n22.pdf
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Énfasis: múltiples desarrollos. Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. USA: Pearson Education.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso, Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Mateus, G., Castillo, M., Santiago, A., y Rodríguez, L. (2012) Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios*, volumen (36), 115-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a07.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de

escrita y la entrevista semiestructurada se recopiló información para determinar la situación a estudiar, diagnosticar el nivel de los estudiantes y conocer sus características y contexto. Dicha información se registró en instrumentos como el diario de campo y cuestionarios usados en prueba escrita, entrevista y encuesta.

6. Conclusiones

Esta investigación demuestra la necesidad de diseñar y aplicar estrategias para la lectura y, en particular, la contribución de estrategias inferenciales a la comprensión lectora de diferentes tipos de texto. Las inferencias pueden generarse en diferentes momentos de la lectura, colectiva o individualmente. Para el caso de los textos con mayor complejidad, el trabajo colectivo es el más conveniente para la comprensión a nivel inferencial; mientras que las narraciones por estar más relacionadas con la experiencia de los estudiantes son procesadas más rápido y los lectores generan inferencias y significados de manera individual y colectiva.

Las inferencias más requeridas y usadas en los tres momentos de la lectura fueron las predictivas, asociativas, semánticas, explicativas y sobre la intención del autor. Este resultado da indicios del tipo de actividades que se deben favorecer para la comprensión inferencial y motiva a explorar otras tipologías como las elaboraciones ortogonales, las inferencias emocionales, las anáforas y otras que también se generaron para construir significados.

También se comprobó la utilidad de las inferencias reductivas en la construcción de resúmenes para dar cuenta del significado global de un texto. Estas sirvieron para reducir información y determinar la información más relevante de un párrafo, permitiendo una mejor organización de la información de los resúmenes de los textos descriptivos. Sin embargo, los estudiantes no siempre las usan como plan de escritura y también dieron cuenta de su comprensión de los textos narrativos de imagen.

Los textos con mayor facilidad de comprensión resultaron ser los narrativos, seguidos de los descriptivos; pero los expositivos implicaron un reto mayor por la organización de la información en estos textos. Los estudiantes fueron conscientes de las limitaciones mencionadas y tuvieron la posibilidad de conocer, identificar, utilizar, evaluar y proponer estrategias para la comprensión lectora. Hecho que les dio el papel central en su proceso de comprensión.

Esta investigación también enriqueció la práctica docente al permitir la reflexión sobre diferentes acciones pedagógicas realizadas, la observación de problemáticas recurrentes en el aula y la postulación de posibles soluciones.

Y permitió el trabajo en equipo con la docente titular, mantener unidad en los contenidos trabajados con los estudiantes, aprender sobre los procesos de comprensión en diferentes niveles, el diálogo y reflexión constante sobre lo realizado en cada sesión y tener diferentes perspectivas de trabajo en clase.

Elaborado por:	Mireya Nieves Gómez		
Revisado por:	Emperatriz Ardila E.		
Fecha de elaboración del Resumen:	16	04	2017

Resumen ejecutivo

La presente investigación-acción se realizó con los grados 404 y 503 del Instituto Pedagógico Nacional, buscó determinar la influencia de la creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, descriptivos y expositivos. Desde el enfoque de Ausubel se diseñó e implementó una propuesta pedagógica, basada en la generación de inferencias como principal estrategia en la comprensión lectora y en los tres momentos de la lectura sugeridos por Solé. Dicha comprensión, entendida desde el modelo cíclico propuesto por Kintsch y Van Dijk. Se encontró que la generación de inferencias tiene un impacto positivo en la comprensión y que los textos de mayor complejidad deben ser abordados desde la lectura y el análisis colectivo. También se determinaron las inferencias más usadas por los estudiantes en diferentes momentos de la lectura y los procesos metacognitivos que potenciaron el uso y la proposición de estrategias para la comprensión.

Palabras Clave

Comprensión lectora, inferencias, aprendizaje significativo.

Abstract

The main purpose of this Action-Research was to determine the influence of inference generation, from the Meaningful Learning, on the reading comprehension of 404 and 503 Instituto Pedagógico Nacional's students, using narrative, descriptive, and expository texts. Meaningful Learning determined methodological and didactic tools of the pedagogical proposal. This proposal was based on the inference generation as the core strategy for reading comprehension, taking into account the cyclical model of comprehension proposed by Kintsch and Van Dijk, and the moments of reading suggested by Solé. It was found that inference generation had a positive impact on reading comprehension; however, expository texts demanded a collective reading and analysis in order to get comprehension. Also, it showed the most used inferences by students at different moments of reading and the metacognitive processes that allowed the usage and proposal of strategies for reading comprehension.

Key words

Reading Comprehension, Inferences, Meaningful Learning

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Capítulo I Problema	11
1.1. Contextualización.....	11
1.1.1 Localidad.....	11
1.1.2 Institución.....	11
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	12
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	14
1.2.1 Diagnóstico.....	17
1.3. Planteamiento del problema.....	20
1.4. Pregunta problema.....	23
1.5. Objetivos.....	23
1.5.1. Objetivo general.....	23
1.5.2. Objetivos específicos.....	23
1.6. Justificación.....	24
2. Capítulo II Marco de referencia	26
2.1. Antecedentes (Estado del arte).....	26
2.2. Marco teórico.....	31
3. Capítulo III Diseño metodológico	39
3.1. Tipo de investigación.....	39
3.2. Enfoque de Investigación-acción.....	40
3.3. Técnicas e instrumentos.....	41
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.....	42
3.5. Población.....	43
4. Capítulo IV Fases del proyecto	44
4.1. Fases desarrolladas.....	44
4.2. Descripción propuesta de intervención.....	46
5. Capítulo V Organización y Análisis de la información	51
5.1. Organización de la información.....	51
5.2. Análisis de la información.....	53
6. Capítulo VI Resultados	56
7. Capítulo VII Conclusiones y recomendaciones	70
Referencias	75

Anexos

Anexo 1 Diario de campo N° 2.....	79
Anexo 2 Prueba diagnóstica.....	79
Anexo 3 Diario de campo N° 1.....	83
Anexo 4 Preguntas y respuestas de la prueba diagnóstica.....	84
Anexo 5 Resultados encuesta.....	85

Anexo 6 Clasificación de inferencias.....	86
Anexo 7 Matriz de estrategias docentes y resultados de los estudiantes.....	86
Anexo 8 Categorización de estrategias docentes.....	88
Anexo 9 Matriz de resultados de la comprensión de los estudiantes.....	90
Anexo 10 Resultados según la tipología textual y los 3 momentos de la lectura.....	92
Anexo 11. Consentimientos informados.....	96

Tablas

Tabla 1 Preguntas y respuestas de la prueba diagnóstica.....	84
Tabla 2 Resultados encuesta.....	85
Tabla 3 Clasificación de inferencias.....	86
Tabla 4 Matriz categorial.....	43
Tabla 5 Etapas de la Investigación-Acción.....	46
Tabla 6 Propuesta de intervención.....	49
Tabla 7 Matriz de estrategias docentes y resultados de los estudiantes.....	86
Tabla 8 Categorización de las estrategias docentes.....	52, 89
Tabla 9 Matriz de resultados de la comprensión de los estudiantes.....	52, 90
Tabla 10 Resultados según la tipología textual y los 3 momentos de la lectura.....	92

Figuras

Figura 1. Estrategias intencionales y comprensión en los momentos de la lectura.....	53
Figura 2. Relación entre tipología textual y tipo de trabajo.....	54
Figura 3. Inferencia predictiva con elementos narrativos.....	57
Figura 4. Inferencia sobre emoción del autor.....	57
Figura 5. Inferencias sobre aspectos anatómicos y sociales de los delfines.....	57
Figura 6. Inferencias generadas en Pre-lectura, según tipología textual.....	57
Figura 7. Historieta para completar.....	59
Figura 8. Idea principal e ideas secundarias sobre texto descriptivo.....	60
Figura 9. Inferencias generadas Durante la lectura, según tipología textual.....	60
Figura 10. Inferencia asociativa en dibujo.....	61
Figura 11. Dibujo de escena final de la Leyenda de Medusa.....	61
Figura 12. Interpretación esperada de la imagen.....	61
Figura 13. Interpretación emergente de la imagen.....	62
Figura 14. Resumen colectivo en tablero.....	62
Figura 15. Resumen con inferencias reductivas y otras estrategias.....	63
Figura 16. Inferencias generadas en Post-lectura, según tipología textual.....	64
Figura 17. Productividad de inferencias en cada momento de la lectura.....	65
Figura 18. Inferencias más productivas en todos los momentos de la lectura.....	65
Figura 19. Respuesta de autoevaluación de la tarea.....	68

Introducción

La necesidad de mejorar habilidades de comprensión lectora es abordada por docentes desde los primeros grados de escolaridad. Los estudiantes suelen hacer lecturas literales de los textos propuestos en diferentes asignaturas, pero lo entendido no siempre corresponde con el contenido del texto, llevando a malos entendidos y a una comprensión deficiente. Tampoco leen instrucciones y preguntas entendiendo, por lo que responden inadecuadamente en talleres, guías y evaluaciones. Dichas dificultades de comprensión limitan a los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos y producen un bajo rendimiento escolar. La lectura inferencial, por su parte, solo se incluye hasta los grados de secundaria después de superar la lectura literal; no obstante, se cree que la generación de inferencias es una capacidad que está en los seres humanos desde edades tempranas y que puede ser usada para ir más allá de significados literales, leer entre líneas, superar limitaciones de conocimiento, incentivar la creatividad y mejorar la comprensión.

En este orden de ideas, la presente investigación propuso determinar la influencia de la construcción de inferencias, desde el enfoque de Aprendizaje Significativo, en la comprensión lectora de los estudiantes de 404 y 503 del Instituto Pedagógico Nacional, teniendo como bases teóricas la comprensión lectora, los momentos de la lectura en los que se deben enseñar estrategias, el Aprendizaje Significativo, la generación de inferencias y su tipología. De este modo, los capítulos que la integran responden a la contextualización y caracterización de los participantes, el problema a investigar y los objetivos (I); el marco de referencia integrado por los antecedentes y el marco de referencia (II), el tipo y enfoque de investigación con los respectivos instrumentos y técnicas de recolección de datos, y la matriz categorial (III); las fases de la investigación y la propuesta implementada (IV), la organización y análisis de los resultados (V), los hallazgos en relación con la pregunta de investigación (VI), las conclusiones y recomendaciones con respecto a la práctica pedagógica y a la educación (VII).

Capítulo I problema

1.1. Contextualización

1.1.1 Localidad.

El Instituto Pedagógico Nacional se encuentra ubicado en la localidad de Usaquén, al nororiente de la ciudad de Bogotá. A esta localidad la componen nueve Unidades de Planeamiento Zonal (UPN) y limita con localidades como Suba y Chapinero, y con los municipios de Chía y Sopó. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017). El colegio está situado en el barrio Prados del Country dentro de una zona residencial, con algunos sectores comerciales.

1.1.2 Institución.

La institución es de carácter mixto, ofrece los niveles de preescolar, primaria y secundaria en única jornada, de 7 de la mañana a 3 de la tarde. El colegio tiene una gran trayectoria en la historia de la educación colombiana, tal como lo registra su PEI. Nació en 1927 como una institución dedicada a la formación de mujeres docentes y con los años implementó diferentes programas que cubrían todos los niveles académicos de la escuela. Luego, en 1952 se crea la escuela anexa para la práctica docente de la calle 73, que se convierte en la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955, actualmente mixta. Con lo cual la institución pierde su autonomía jurídica, pasando a ser una dependencia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Sin embargo mantiene el carácter de Escuela laboratorio y de Centro de práctica y perfeccionamiento docente. (IPN, 2001, p. 2-4, 14).

En sus amplias instalaciones, de uno y dos pisos, la comunidad educativa goza de diversos espacios para el desarrollo de las actividades académicas, como lo son la biblioteca, la granja, la sala de música, las salas de audiovisuales, dos cafeterías, un restaurante, salas múltiples, una cancha para eventos como izadas de bandera, entre otros. Los niveles de primaria y secundaria están separados en dos secciones, contando cada uno con los baños respectivos para niños y niñas. Posee, además, grandes zonas verdes para la recreación de los estudiantes, canchas de fútbol y de baloncesto. Parte de estas zonas son compartidas con el colegio vecino Reyes Católicos.

El colegio cuenta con salones de clase para cada disciplina, donde acuden los profesores del área correspondiente. En dichos espacios se reúnen alrededor de 35 estudiantes quienes cuentan con un pupitre, compuesto por una mesa y una silla, para realizar las actividades académicas. En las aulas de primaria se encuentran muebles para ubicar maletas, mientras que los alumnos de secundaria cuentan con *lockers* para este fin, ubicados en las afueras del salón. El aula de clase del curso 404 en el momento de la intervención no era muy amplia para la cantidad de estudiantes, pero tenía buena iluminación, debido a dos ventanales que poseía, estaba dotada con muebles para las maletas, pupitres individuales compuestos de mesa y silla, organizados de a dos por cuestiones de espacio y dinámicas de convivencia; un tablero, un escritorio para el profesor, dos canecas para residuos orgánicos e inorgánicos; había además algunas plantas al cuidado de los estudiantes. No contaba con ayudas audiovisuales por lo que la docente usaba espacios alternos para desarrollar actividades de este tipo, como la biblioteca y las salas de computadores.

1.1.3 Lo académico.

El PEI de la institución “La escuela vigente y su proyección al siglo nuevo” modificado por última vez en el 2001, actualmente se encuentra en construcción; se orienta al desarrollo individual y social de sus estudiantes en relación con el desenvolvimiento de la autonomía, la

capacidad de pensar y decidir, la actitud investigativa, el respeto por los demás, entre otros principios (IPN, p. 40). Por tal razón su misión se encamina a la formación de estudiantes y docentes, en procesos de innovación, investigación y práctica que lidera procesos pedagógicos, respondiendo a los retos de la sociedad, en educación formal, especial y para el trabajo y desarrollo humano. En su visión se proyecta hacia ser una institución reconocida local, nacional e internacionalmente como líder en innovación e investigación pedagógica, calidad educativa y práctica docente para la formación de ciudadanos éticos, desde una perspectiva interdisciplinar, hacia una sociedad democrática y pluralista (Web IPN, 2016).

El IPN desarrolla proyectos con los que construye su identidad como institución. Entre los más relevantes está el Proyecto de Comunidades que corresponde a la modalidad por ciclos de enseñanza. Sin embargo, se denomina Comunidad y no Ciclo porque dicho proyecto busca integrar a toda la comunidad educativa, cobijando no solo lo académico sino también lo social, comportamental, las relaciones interpersonales, la identidad de los estudiantes y la convivencia. Otros proyectos que se abordan tienen que ver con el bienestar de los estudiantes, en estos se involucran los docentes, los estudiantes y áreas como psicopedagogía.

La asignatura de lengua castellana propuso para el año lectivo 2016 fortalecer la competencia comunicativa e interpretativa en situaciones cotidianas, a través de diferentes tipos de texto, en lengua materna y lengua extranjera. El fortalecimiento de estas competencias se apoya también en los proyectos y planes que el colegio acoge como PILEO, el plan anual de ortografía y el plan lector. Por medio de estos se aborda la lectura de textos apropiados para la edad de los estudiantes de cuarto, textos que intentan acercarse a su realidad. El plan de estudios de esta asignatura se desarrolla durante el año en tres trimestres que por lo general se alcanza a abordar en su totalidad. Para cuarto grado se tenían como objetivos identificar estrategias de lectura y aplicarlas para la lectura de diferentes textos, reconocer los géneros literarios y su intención

comunicativa, identificando sus características y estructura; identificar las reglas ortográficas y aplicarlas en la producción escrita, reconocer la intención del hablante en diferentes tipos de oración, realizar la lectura de libros clásicos, entre otros. El plan lector para el 2016 propuso textos como *Momo* de Michael Ende y *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll.

Otro de los componentes a desarrollar en el plan de estudios fue la enseñanza sobre los géneros literarios, su definición y sus características, y la lectura de algunos ejemplares como la canción, el poema, el cuento, el mito, entre otros. Para este año se abordaron los géneros lírico, narrativo y dramático, y algunos de sus subgéneros. También reglas ortográficas, específicamente el uso de las grafías (g, j) y el uso de las combinaciones (hay, ay, ahí), tipos de oración, normas APA, categorías gramaticales, medios masivos, textos icónicos y antónimos.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes se llevó a cabo a partir de un proceso de observación durante el primer semestre del año 2016, que tenía como fines observar las dinámicas de la clase de lengua castellana y de los estudiantes y la docente titular, la aplicación de una encuesta para conocer aspectos familiares, personales y de percepción de los estudiantes sobre lo académico; y la realización de entrevistas a la docente titular Dalila Castillo y a la directora de grupo Alexandra Bernal Jiménez, con el objetivo de indagar sobre aspectos de convivencia, rendimiento académico de los estudiantes y prácticas de aula. De acuerdo con los datos obtenidos se encontró, que el grupo 404 estaba conformado por 35 estudiantes, 18 niñas y 17 niños, con edades entre los 8 y 11 años, provenientes de 10 localidades de Bogotá, en su mayoría de las localidades de Suba, Usaquén y Engativá.

En la observación se evidenció que la convivencia, el relacionamiento entre estudiantes y entre ellos con los profesores era bueno. En las respuestas de la encuesta los estudiantes

afirmaron que en general mantenían buenas relaciones interpersonales entre ellos y sus profesores, lo que les permitía trabajar en grupo, realizar las actividades más rápido y fácilmente, y compartir ideas con sus pares. Sin embargo, en el desarrollo de algunas actividades se comprobó que se les dificultaba atender a las instrucciones y opinar o valorar lo que sus compañeros decían, porque no escuchaban. Esto afectaba la comprensión de lectura de diferentes situaciones del aula y de las actividades que se proponían, haciendo que ellos respondieran sin analizar los contenidos o las preguntas y no lograran establecer asociaciones al comparar elementos como lecturas, palabras, significados, entre otras; además, que se distrajeran con facilidad, no participaran y no aprovecharan bien el tiempo dado para una actividad.

A pesar de esto, el comportamiento de los estudiantes en el salón se caracterizaba por un trato respetuoso hacia sus compañeros y profesores, levantaban la mano para participar o preguntar, trabajaban en equipo y eran colaboradores. La docente titular consideraba que la mayor fortaleza del grupo era la disposición y motivación para aprender. Por su parte, la directora de curso refirió que aunque la participación de los padres de familia y acudientes es mayor en los primeros grados, en cuarto grado sigue siendo activa en situaciones específicas como corrección de falta de disciplina, lo que permite un trabajo mancomunado en la formación de los estudiantes.

En lo relacionado a la comprensión de lectura de diversos textos se observó que en los talleres propuestos por la profesora, los estudiantes tenían dificultades para entender la pregunta, analizar las opciones dadas y determinar la respuesta correcta; además, los estudiantes no expresaban ideas completas y lógicas cuando argumentaban, respondían a una pregunta o definían un concepto. También, la docente titular refirió en clase, que en la lectura de textos narrativos los estudiantes no se detenían para verificar si estaban comprendiendo lo que decía el texto y no buscaban los significados de palabras desconocidas necesarias para entender una idea específica (diario de campo, 24 de febrero de 2016. Anexo 1).

Otra de las dificultades académicas, expresadas por la docente de lengua castellana, se relacionó con el análisis de textos porque los estudiantes estaban acostumbrados a una lectura por diversión y no para analizar. Aunque presentaban problemas en los procesos de escritura, era en la comprensión lectora donde ellos tenían mayores dificultades porque no recuperaban información explícita, no establecían relación entre lo ya conocido con lo que no estaba presente en el texto, es decir que no creaban inferencias; no identifican ideas principales, no prestaban atención a las instrucciones o preguntas en una guía y realizaban una lectura superficial y rápida.

Por otro lado, la encuesta arrojó que las materias preferidas de los estudiantes eran artes, educación física, música y matemáticas, pues las consideraban divertidas; disfrutaban de las actividades de lengua castellana, pero esta no era una de las materias predilectas. Expresaron que las principales actividades que realizaban en esta asignatura estaban relacionadas con la lectura y escritura, específicamente con controles de lectura, lectura en voz alta, estrategias de lectura y talleres; y otras como consultas de palabras y temas desconocidos, pero que de lo que más disfrutaban era de la lectura de narraciones porque aprendían palabras e historias nuevas. En cuanto a sus preferencias del tipo de texto a leer, ellos optaban por los cuentos y los cómics.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura se observó que a la par con las lecturas de la clase, se explicaban y aplicaban estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora. Por su parte, la lectura de los libros del plan lector se realizaba individualmente, pero se hacía lectura en voz alta, por parte de la profesora, de textos alternativos, durante las sesiones de clase, en el salón o en el parque. Además los niños y niñas tenían la oportunidad de crear textos diversos a partir de sus intereses y de la realidad que los rodeaba.

La directora de grupo en entrevista afirmó que el nivel académico en general era bueno y que no había niños con problemas de aprendizaje. Sin embargo, la profesora titular expresó que la influencia de los medios masivos y el cambio social del último tiempo han provocado que el

nivel académico del IPN desmejore, ya que los estudiantes acceden a cualquier tipo de información de forma rápida y esto les ha generado falta de atención y organización en las labores académicas. Según su percepción, el grueso de los estudiantes de hoy es perezoso, poco esforzado para estudiar y mediocre.

1.2.1 Diagnóstico.

Con el propósito de determinar el nivel de los estudiantes en la lectura literal e inferencial de un texto expositivo, se aplicó una prueba que constaba de trece ítems y estaba basada en los tres momentos de la lectura: pre-lectura, durante la lectura y post-lectura, propuestos por Solé (como se citó en Santiago, Castillo y Mateus, 2014). Se utilizó el texto expositivo “La evolución del transporte hacia 2100: En sólo dos horas se podrá llegar a cualquier lugar del mundo, de Lorena Guzmán H. (Ver anexo 2).

Para la pre-lectura, los estudiantes debían formar grupos de tres integrantes para dialogar y responder las preguntas 1 y 2 que pretendían evaluar la creación de inferencias diagnósticas o predictivas, tipología referida por Morenos-Campos, citado en Cisneros, Olave y Rojas (2010). Durante la lectura era posible que ellos utilizaran diferentes tipos de inferencias para asociar significados e ideas y comprender el texto; se esperaba que estas inferencias ayudarían a recuperar información explícita e implícita en las preguntas subsiguientes, Post-lectura, y en la construcción del resumen, propuesto como estrategia para la creación de inferencias reductivas que les permitiera organizar la información y sintetizarla.

Con la pregunta 1, de la primera parte, se buscaba identificar cómo lo estudiantes construían dichas inferencias y cómo era la información creada al combinar la que aportaba el título y los conocimientos previos: experiencia cotidiana; dicha información debía dar cuenta de un contenido probable en el texto a ser leído. Esta pregunta se utilizó como facilitadora de la

comprensión de texto, aprovechando la influencia positiva de conocer el título (Sellán, Sanz de Benito y Valle, 1995, p. 283-284) para realizar inferencias sobre el posible tema que abordaría el texto. Y la pregunta 2 se presentó como una de las posibles inferencias que los estudiantes podrían construir, utilizándose para enfocar la atención de ellos hacia el tema real a tratar. A partir de esta se esperaba que los estudiantes crearan inferencias predictivas sobre una idea principal y que estas estuvieran relacionadas con la información del texto.

En la segunda parte tenían que leer el texto individualmente y responder 9 preguntas que recopilaban información explícita del texto (44% de las preguntas) e inferencias explicativas (44% de las preguntas) y asociativas (11% de las preguntas). Como parte de esta misma sección, la pregunta 10 evaluaba la elaboración de inferencias lógicas y pragmáticas, para lo cual debían argumentar su respuesta. Se quería indagar en qué medida los estudiantes conseguían recuperar información explícita y si ellos creaban inferencias para entender la información implícita. En la tercera parte debían elaborar un resumen que daría cuenta del significado global del texto, donde también era posible analizar otro tipo de inferencias. La Tabla 1 (Anexo 4) ilustra la repartición de las inferencias evaluadas en las tres partes de la prueba, los tipos de pregunta y la alternativa correcta.

De acuerdo con los resultados obtenidos se encontró que los estudiantes en la primera parte de la prueba (pregunta 1) crearon 14 inferencias diagnósticas diferentes, de las cuales 8 estaban relacionadas con la información del texto y 6 no correspondían al contenido de este. Las inferencias más repetidas fueron las que correspondían al contenido del texto y constituían el 70 % del total de repeticiones. En cuanto a la inferencia predictiva (pregunta 2) la cantidad de inferencias creadas por los estudiantes fue igual que en la pregunta anterior; sin embargo solo 3 de estas (creadas por 7 estudiantes) correspondían al contenido del texto, mientras que 11 (creadas por 28 estudiantes) no lo hacían. Las inferencias se repitieron 33 veces y las más

repetidas son las que no correspondían al contenido del texto. Por otro lado, tres de los estudiantes crearon dos inferencias para esta pregunta.

Con relación a la segunda parte, los estudiantes respondieron las preguntas de selección múltiple (1-9) cuyas respuestas correspondían a recuperación de información explícita o implícita. Los resultados obtenidos fueron 56 aciertos de 140 posibles en las inferencias explicativas, 20 aciertos de 35 posibles en las inferencias asociativas y 79 aciertos de 140 posibles en la recuperación de ideas explícitas. En cuanto a la pregunta 10, 27 de los niños consideraron que la información del texto era verdad y 17 de ellos argumentaron por medio de inferencias predictivas que correspondían a la información del texto, mientras que 8 de ellos la consideraba falsa y 5 de ellos argumentaron con inferencias correspondientes al texto. Se tienen, entonces, 23 inferencias predictivas que responden a elementos lógicos y pragmáticos del texto y su contexto cotidiano.

Con respecto a la elaboración del resumen se evidenciaron dificultades en la producción de ideas, ya que solo 5 de los estudiantes escribieron un resumen teniendo en cuenta la información más relevante y con ideas organizadas. Mientras que 13 escribieron ideas principales sin referenciar la información necesaria y completa, uno de estos se redactó en pasado, 2 usaron oraciones desconectadas que no permitieron comprender las ideas, 3 no realizaron el ejercicio, 1 dio un juicio de valor en vez de resumen, 1 fue un relato en pasado de algunas ideas del texto y 7 escribieron textos usando información literal, información de las preguntas de la segunda parte y algunas inferencias. Estos resultados también permitieron determinar las estrategias a la que los estudiantes acudieron para resumir información. Así, 5 de ellos se apoyaron en las preguntas de la segunda parte, 9 utilizaron información literal del texto base, 24 crearon inferencias y de estas, 14 fueron inferencias reductivas. Por otro lado, 3 de los estudiantes referenciaron información que no correspondía al texto.

De acuerdo a los resultados anteriores, se evidencia que los estudiantes no lograban la recuperación de ideas explícitas y la construcción de inferencias (explicativas, asociativas y macroestructurales). Si bien, en promedio 20 de los estudiantes recuperó información explícita, todavía falta que relacionen ideas y significados en el proceso de comprensión lectora y la creación de inferencias. En cuanto a las inferencias, las que más se les dificultó crear fueron las explicativas, pues solo un promedio de 15 estudiantes lo logró; mientras que las inferencias asociativas se les facilitaron a 20 de ellos. De otro lado, 14 estudiantes utilizaron inferencias reductivas para realizar los resúmenes, pero solo 5 consiguieron organizar la información y dar cuenta de lo más relevante del texto; por lo que se debe potenciar esta estrategia.

1.3. Planteamiento del problema

El fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual, el acceso a materiales que permitan mejorarlas, la investigación e implementación de estrategias para posibilitar su desarrollo, entre otras, son una de las mayores preocupaciones de las instituciones educativas y sus docentes. Este aspecto es considerado de gran importancia por el impacto que tiene en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida escolar y profesional.

En relación con esta preocupación, el MEN ha planteado proyectos como PILEO, PNLE, Colección Semilla, Concurso Nacional de Cuento, entre otros, (2016, en línea) con el fin de fortalecer competencias comunicativas por medio del mejoramiento de la lectura y la escritura. Las instituciones educativas adoptan estos proyectos de acuerdo con sus propias dinámicas; algunas establecen una franja en el horario para realizar lectura en voz alta de textos seleccionados por los docentes, que luego son evaluados a través de preguntas o de la producción de un texto que resuma las acciones más relevantes. Otras organizan talleres de lectura en

diferentes modalidades (dramatización y lectura en voz alta) y se incentiva la producción textual en la participación de concursos de cuento.

En cuanto al tipo de texto usado en los grados iniciales, es habitual que los colegios opten por las narraciones para promover la lectura por diversión y para la decodificación de la lengua materna, dejando la lectura a nivel inferencial y de textos expositivos para los grados de bachillerato, por considerarse más compleja su comprensión. Al respecto Langer (Como se citó en León, 2003), considera que los textos expositivos son más difíciles de procesar y comprender debido a la naturaleza de su contenido, que por lo general es menos cotidiano para el lector en contraposición con el tipo de contenido que presenta un texto narrativo. Así, la lectura de esta tipología exige del lector un conocimiento previo que suele ser técnico y específico.

De otra parte, los procesos y estrategias que tienen lugar en la comprensión de los dos tipos de texto son diferentes, así como el tipo de inferencias que el lector genera para procesar la información (León, 2003). En los textos narrativos, por ejemplo, el lector tiende a usar estrategias de procesamiento más globales que al leer textos expositivos, generando ideas globales del contenido narrativo, e ideas locales, oración por oración para los expositivos. Este último proceso hace más difícil la conexión de todas las ideas en una idea más general. León También considera que la lectura de textos narrativos genera una mayor producción de inferencias explicativas y predictivas, con lo que se facilitan la integración y síntesis de las ideas, para posteriormente crear el significado global de un texto; también, la información previa se conecta fácilmente con el contenido nuevo. Sin embargo, las inferencias explicativas, generadas con los textos narrativos, son una estrategia funcional en la comprensión de textos expositivos pues ayudan a dar coherencia entre oraciones, durante la lectura.

Gil y Florez (2010) al respecto consideran que la lectura inferencial es posible realizarla desde edades preescolares y que debe hacerse porque el desarrollo de estas habilidades se hará cada vez

más necesario, pues la complejidad de los textos abordados aumentará a lo largo de la formación académica de los estudiantes. A pesar de lo anterior, esta parte de la comprensión es descuidada durante los primeros grados de la educación, prestando atención a la simple decodificación de la lengua escrita y considerando que los niños más pequeños no hacen procesos de lectura inferencial; por tal razón, la atención se enfoca en la lectura literal y recreativa. Esto trae como consecuencia que los estudiantes presenten dificultades cuando se enfrentan a textos que les exigen un nivel más complejo de comprensión.

Lo mencionado anteriormente se evidenció en el grado 404 al observar que en los talleres de lectura realizados por la docente, se utilizaban más los textos narrativos que de otro tipo. Por ejemplo, en un taller realizado sobre un texto informativo los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión, no prestaban atención a las instrucciones y preguntas, algunos de ellos respondieron sin entender y la comprensión del texto se vio afectada (diario de campo, 17 de febrero de 2016. Anexo 4). De la misma forma, en la prueba diagnóstica no analizaron las preguntas antes de responder y su desempeño fue bajo en la recuperación de ideas explícitas, creación de inferencias y en la organización de la información para un resumen.

De otro lado, el plan de estudios sólo contempla la lectura inferencial hasta finales de grado quinto y continúa hasta grado séptimo. Aunque la docente trabajaba en el grado cuarto la lectura inferencial de manera implícita con la lectura de diversos textos, con estrategias o *tips* sugeridos para la comprensión de textos y para la recuperación de ideas explícitas y creación de inferencias; los estudiantes presentaban dificultades normales en este proceso pues estaban pasando de una lectura recreativa a la comprensión y análisis textos. Este tipo de dificultades genera en los niños cierta apatía hacia la lectura y hace que tengan poca preferencia por la asignatura de Lengua Castellana, tal como los expresaron en la encuesta realizada (Anexo 5, Tabla 2); y que se inclinen hacia la lectura de textos narrativos ilustrados que requieren menor esfuerzo a la hora de leer.

Frente a esta situación, cabe preguntarse si trabajar varias tipologías textuales (los narrativos para que los estudiantes se ejerciten en la construcción de inferencias como estrategia para comprender mejor, al ser estos más fáciles de procesar se podría motivar a los niños con actividades de comprensión de narraciones; y los expositivos y descriptivos con los que se haría énfasis en la comprensión local y global) desde la creación de inferencias dentro de un enfoque de aprendizaje significativo, contribuiría en los procesos de comprensión de lectura. Esta estrategia facilitaría la comprensión lectora de diversos textos ya que en los grados iniciales los estudiantes hacen frente a la comprensión de narraciones y de información científica en varias asignaturas, que contienen lenguaje poco usual. Por esta razón, la formación en lectura inferencial se hace necesaria para contribuir con el desarrollo de competencias en los niños que les permita comprender y aprender de las lecturas propuestas por los docentes.

1.4. Pregunta problema

¿Cómo la construcción de inferencias, desde el enfoque del aprendizaje significativo, contribuye a la comprensión de lectura inferencial de los niños del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general.

Determinar la influencia de la construcción de inferencias, desde el enfoque del Aprendizaje Significativo, en la comprensión lectora de los estudiantes de los grados 503 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.5.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar el desempeño de los estudiantes al realizar inferencias a partir de una prueba.

2. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que propicie la creación de inferencias, basada en el aprendizaje significativo.
3. Caracterizar la construcción de inferencias de los estudiantes que contribuyan en la comprensión de textos narrativos, descriptivos y expositivos.
4. Evaluar el impacto de las estrategias para la comprensión lectora a nivel inferencial, basadas en la construcción de inferencias.

1.6. Justificación

La dificultad que presentan a menudo los estudiantes en la lectura a nivel inferencial, se refleja en su rendimiento escolar no solo en la clase de lengua castellana, sino también en las otras áreas del conocimiento y en la vida cotidiana. La comprensión lectora le permite al individuo aprender de lo que lee, acercarse al conocimiento, apropiarlo, actualizarlo y hasta crearlo. No obstante, para lograrlo es necesario un entrenamiento que implica: repetición, identificación de debilidades para trabajarlas y lograr superarlas, revisión de la actividad de leer en cuanto a estrategias usadas para comprender y materiales adecuados, entre otras. También, tener en cuenta aspectos que intervienen en la comprensión como: la motivación, el interés del lector, los tiempos utilizados para realizar dicha actividad, verificación de la comprensión por parte del docente y del lector, conocimientos previos, entre otros.

En este sentido, implementar una propuesta de intervención pedagógica enmarcada en el aprendizaje significativo resulta pertinente para el fortalecimiento y desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial, ya que este enfoque determina elementos que favorecen esta comprensión, como los materiales potencialmente significativos, la motivación del estudiante, la información nueva que el estudiante pueda relacionar con la que posee, entre otros. Por esta razón, este enfoque es conveniente para promover la creación de inferencias durante la lectura,

como estrategia que le ayude al estudiante no solo a asociar sus conocimientos previos con los nuevos, sino también a predecir de qué tratará un texto de acuerdo al título, a quién escribe, a la intención comunicativa. Así mismo podrá integrar las oraciones a medida que lee para crear un significado general que corresponda al texto.

Otro aspecto a tener en cuenta, desde la perspectiva del estudiante como colaborador activo de su proceso de aprendizaje, es el análisis de la actividad de leer para establecer la efectividad de las estrategias usadas, la reflexión sobre su desempeño y el descubrimiento de formas que le ayuden a comprender mejor un texto. Esto redundará en la definición de estrategias que pueden ser aplicadas en otras poblaciones y dar luces sobre actividades relacionadas a la comprensión lectora, así como en las competencias lectoras que el MEN en los estándares de competencias del lenguaje para los grados cuarto y quinto, que en el factor de Comprensión e Interpretación Textual, plantea respecto a que los estudiantes deben estar en la capacidad de hacer subprocesos como determinar estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información. (p.34)

Asimismo, trabajar en la generación de inferencias para fortalecer la comprensión de lectura contribuirá a que los estudiantes se desempeñen bien en las pruebas Saber 5, en la cual se evalúa el nivel de comprensión lectora tanto en la recuperación de información explícita como en la elaboración de inferencias para entender un texto. En consecuencia, la creación de inferencias, desde el aprendizaje significativo, se ubica como estrategia de recuperación y organización de la información que ayuda a la comprensión lectora. Se propone, entonces, dar continuidad al proceso iniciado en cuarto grado, en función de la preparación para la presentación de este tipo de pruebas.

2. Capítulo II Marco de referencia

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

La enseñanza de la comprensión lectora desde los primeros grados y la manera cómo se acerque a los niños a los procesos de lectura va a repercutir en su formación superior y en su vida cotidiana, debido a que esto va a facilitar el acceso a diverso tipo de información. La importancia de esto ha llevado a docentes e investigadores a indagar sobre cómo se pueden crear estrategias para contribuir en la comprensión lectora de los estudiantes. En ese mismo sentido, el interés del presente proyecto es aportar en los procesos de comprensión de lectura de los niños a partir de propiciar la creación de inferencias. Para ello, se realizó una revisión de 15 investigaciones de pregrado y postgrado, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. A nivel nacional se revisaron 6 investigaciones, 4 de pregrado, tres de la Universidad Pedagógica Nacional y una de la Universidad de La Salle; 1 de postgrado de la Universidad Nacional de Colombia y 1 proyecto de investigación referenciado en artículo de la Universidad de la Sabana.

En el terreno internacional se consideraron 9 investigaciones, 1 de pregrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, 2 de maestría, una de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en asociación con la Universidad Autónoma de Madrid y la otra de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú; 3 tesis doctorales, una de la Universidad Complutense de Madrid, otra de la Universidad de Granada y otra de *Lancaster University*; y 3 artículos de investigación educativa, uno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, otro de la Universidad de Quintana Roo y otro de *University of Minnesota* en asociación con la Universidad de Salamanca. Las investigaciones se llevaron a cabo con estudiantes de los ciclos

de preescolar, básica (primaria y secundaria) y pregrado. Estos estudios utilizaron enfoques de investigación de corte cognitivo y constructivista, investigación acción, investigación diagnóstica, investigación basada en diseño, proyecto factible, exploratorio-descriptivo, el descriptivo-correlacional, cualitativo y el cuantitativo.

De acuerdo con la revisión y análisis de las investigaciones, estas se agruparon en 5 tendencias: las relacionadas con el uso de la imagen como generadora de inferencias y su tipología, la memoria operativa o de trabajo (MT) versus la generación de inferencias, la comprensión lectora de textos expositivos, la comprensión lectora inferencial estudiada junto a diversas variables como el pensamiento algebraico o los estilos cognitivos; y la transferencia de estrategias de comprensión lectora usadas en segunda lengua (L2) a la lengua materna (L1).

En la primera tendencia se ubican las investigaciones que utilizaron la imagen como generadora de inferencias de diferente tipo. Estos proyectos estudiaron la interacción de lectores de primaria, secundaria y preescolar, respectivamente, con los cómics y las inferencias producidas a partir de su lectura como representación de significados. Tequia (2015) y Figueredo y Rangel (2012) descubrieron que este tipo de texto genera una mayor interacción porque corresponde más a los intereses de los estudiantes, y por lo tanto genera una motivación y actitud positiva hacia la lectura y escritura. Por su parte, Gil y Flores (2011) caracterizaron el desempeño de los participantes en cuanto a inferencias complementarias, locales y globales, determinando que la habilidad que más aportó al desempeño total de la comprensión fue la creación inferencias complementarias.

En la segunda tendencia los investigadores compararon la generación de inferencias con el papel desempeñado por la MT en el proceso de comprensión. Narvaez, Van den Broek y Barrón (1999) estudiaron la influencia del propósito de lectura (por entretenimiento y para estudio) en la generación de inferencias, descubriendo que leer en voz alta permitió conocer las actividades que

los lectores hacían para comprender (repeticiones, evaluaciones) y sus limitaciones (falta de conocimiento); no hubo diferencia entre variables en las respuestas sobre estrategias de lectura, pero los lectores con propósito de estudio fueron más conscientes de estas. Por su parte, Burón (2012) indagó sobre el desempeño de sujetos con baja y alta capacidad de MT en la generación de inferencias conectivas y repositivas, determinando que no hay diferencia en la generación de las primeras, pero que para las segundas los que tienen alta capacidad se desarrollaron mejor. Por otro lado, aunque la MT cumple una función importante en la comprensión lectora, Inga (2008) refirió que su función es complementaria y resaltó la relevancia de enseñar estrategias inferenciales en la escuela, pues es un proceso vital para establecer significados en un texto, de manera lineal y global.

La tercera tendencia tiene que ver con la lectura de textos expositivos y el entrenamiento necesario para llegar a la comprensión de estos. Cisneros y Rojas-García (2010) evaluaron la capacidad inferencial de estudiantes universitarios en su primer semestre y al final del ciclo, determinando que a pesar de la instrucción recibida en cada especialidad, los estudiantes no mejoraron su comprensión lectora inferencial de textos académicos. A partir de esto, desarrollaron una serie de ejercicios que pueden ser aplicados en diferentes universidades con el fin de mejorar dichas habilidades. Sánchez y Morales (2012) por su parte, implementaron un entrenamiento en creación de inferencias, que produjo un progreso significativo en la comprensión de textos de ciencias sociales en la población estudiada, determinando que dicho entrenamiento permite que los estudiantes “desarrollen estrategias y conocimientos necesarios para la construcción activa y autónoma del significado de lo que leen” (p. 86).

En la cuarta tendencia se estudió la comprensión lectora inferencial junto a diversas variables como el pensamiento algebraico, el pensamiento crítico, los estilos cognitivos, el diálogo y discurso, y el aprendizaje significativo. Arrivillaga (2015), por ejemplo, caracterizó el nivel de

los participantes en relación con habilidades de pensamiento algebraico y utilizó la práctica diaria de la lectura inferencial como estrategia que llegó a atenuar las dificultades evidenciadas en pruebas que evalúan este tipo de pensamiento. En ese mismo sentido, Marciales (2003) caracterizó las diferencias entre universitarios de primer y último semestre en cuanto a habilidades de escritura, lectura y expresión oral, concluyendo que se encuentran en diferente nivel, puesto que los de primer año generan más inferencias de corte emotivo y para simplificar información, mientras que los otros, aunque generan inferencias globales también infirieron sobre la perspectiva del autor, vinculándose a formas de pensamiento más integradoras y críticas.

Por otro lado, Ariza (2011) estudió el desempeño en la creación de inferencias según el estilo cognitivo, llegando a determinar que los independientes además de presentar dificultades en el trabajo en grupo, también las presentaron en la creación de macroestructuras y por lo tanto, de comprensión. Por su parte los sensibles, aunque tenían mayor disposición para seguir instrucciones, presentaron dificultades para inferir y determinar significados locales en un texto. Esta última investigación pretendía caracterizar la población estudiada para atender eficazmente a sus necesidades individuales. Otra investigación clasificada en esta tendencia es la de Correa y Gutiérrez (2011), ellas estudiaron la relación significativa entre la lectura y el lector, donde este tiene la posibilidad de reconocer su contexto y ponerlo en diálogo, en la construcción de significados y comprensión de su realidad social y cultural. También Gutiérrez (2011) puso en relación el aprendizaje significativo con la comprensión lectora. En este estudio se partió de un nivel bajo en habilidades para realizar inferencias y conclusiones por parte de los participantes y se determinó la relación positiva entre la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo, al evidenciar mejoría en la comprensión.

La quinta y última tendencia corresponde a la transferencia de estrategias de comprensión inferencial para mejorar la comprensión en lengua materna. Perales y Reyes (2014) trabajaron

con dos grupos de estudiantes de inglés (L2), uno experimental donde se implementó un diseño instruccional para la generación de inferencias retóricas, y otro donde la instrucción fue tradicional. Los dos grupos tuvieron progreso en sus habilidades inferenciales, por lo que concluyeron que estas dos variables parecen ser competencias subyacentes comunes en los lectores bilingües, pero en el grupo experimental hubo un mayor impacto positivo en las estrategias de comprensión inferencial retórica, debido al entrenamiento en lectura inferencial y a la transferencia de estas habilidades al español (L1).

En general, los investigadores concluyen que el entrenamiento en lectura inferencial produce un progreso en la comprensión, generando un mejor desempeño escolar, un mejor procesamiento de información nueva, mayor seguridad para abordar un texto, mayor motivación hacia la lectura e incluso, una transferencia de dichas habilidades en la comprensión de una segunda lengua. Por lo anterior, puede afirmarse que la comprensión inferencial además de mejorar con la práctica también lo hace con la edad; pero sin la práctica evidentemente no hay progreso de estas habilidades. La revisión de las investigaciones contribuyó en esta investigación a definir los referentes teóricos sobre la clasificación de inferencias, el concepto de comprensión lectora y los procesos llevados a cabo en esta, las habilidades necesarias para la comprensión lectora, las condiciones que contribuyen a una instrucción adecuada en lectura inferencial, entre otras. Además, se ratificó la necesidad de desarrollar dichas habilidades desde temprana edad y dar continuidad al proceso durante la formación académica, como práctica que debe favorecerse en el aula para cualificar el acceso al conocimiento y la vida académica.

No obstante, el desarrollo de estas habilidades no solo benefician la comprensión lectora, sino también la comprensión de lo que otros dicen, de las instrucciones de la profesora, de las ideas de los compañeros, de las preguntas o dudas de otros, de actividades propuestas en la comunidad educativa, y para un sinnúmero de información que un sujeto puede llegar a recibir y procesar.

2.2. Marco teórico

La comprensión lectora ha sido el blanco de múltiples investigaciones motivadas por resultados en pruebas internacionales, por el bajo nivel en el rendimiento académico y por la importancia de la lectura en todas las áreas, ya que permite el acceso a conocimiento de diverso tipo. Por tal razón, se han propuesto estrategias para evaluar y mejorar la comprensión lectora, como la activación de conocimientos previos, la búsqueda de significados desconocidos, la creación de inferencias, la deducción de ideas principales, entre otros.

Estas estrategias han correspondido a los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial, crítico e intertextual) desarrollados a lo largo de la vida escolar. Si bien estos niveles son progresivos, no se desconoce que puedan combinarse para comprender un texto. Es decir que un lector inicial, que está en la etapa de descifrar significados a partir de la decodificación de la lengua escrita, es capaz de realizar inferencias, dar juicios de valor sobre lo que entiende y hasta relacionar lo que lee con otro tipo de textos como las películas. Tal como lo evidenciaron Gil y Flores (2010) en su investigación.

Esto se debe a que comprender es un proceso realizado en la mente de un individuo, pequeño o grande, quien asigna significado a un ente al procesar la información proveniente del exterior y del interior del lector; el ser humano es capaz de construir representaciones en su mente de aquello que percibe, y de organizar y transformar el conocimiento previo con el nuevo. Por lo que comprender un texto como la habilidad de comprender la lengua escrita, según afirman Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez (2012) implica ir más allá de la tarea lingüística de decodificar signos escritos en unidades semánticas.

Van Dijk y Kintsch (1983) al respecto considera que el lector de un texto escrito procesa los significados en cada proposición y almacena esta información en la memoria de corto plazo en categorías que integran significados. También hace inferencias cada vez que es necesario para

integrar la información proveniente del texto con sus conocimientos previos, generando nuevas representaciones que combinará con ideas posteriores en la lectura a medida que actualiza y transforma la información, repitiendo el proceso durante la lectura de forma cíclica. Al final es capaz de crear una representación mental del significado de un texto y de la situación que este evoque. Sin embargo, es necesario que dichas representaciones sean coherentes con el significado del texto (Gernsbacher, 2000).

En este sentido, para que se dé esta integración de conocimientos dados (conocimientos previos) y conocimientos nuevos (del texto) y en general para que se creen nuevos significados coherentes y que puedan almacenarse en la memoria de largo plazo, es preciso tener en cuenta las condiciones que planteó Ausubel (2002) desde la teoría del Aprendizaje Significativo, para la creación de materiales adecuados, para determinar el ambiente de aprendizaje que se debe generar, definir la estrategia que permita asociar información o recuperarla, para tener en cuenta la actitud y motivación del que aprende, las necesidades e intereses de los estudiantes y el refuerzo necesario para alcanzar la comprensión lectora.

Según Ausubel el Aprendizaje Significativo busca como resultado nuevos significados, así las “nuevas ideas expresadas de manera simbólica (...) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante” (p. 122), dando como resultado la aparición de un nuevo significado. Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de aprendizaje que este enfoque contempla es la importancia de los conocimientos que el estudiante ya posee, pues influyen la comprensión y retención de nuevos significados y son muestra de procesos de comprensión anteriores.

A este respecto se tiene en cuenta que un lector posee una estructura y tipo de conocimiento acerca de un tema, o que puede no poseerlo. Por lo tanto, no se puede forzar la comprensión de un tema desconocido, lo que pasa recurrentemente frente a la comprensión de textos expositivos

y científicos, pues el lector no tendrá las herramientas para procesar dicha información ni podrá echar mano de estrategias de asociación como las inferencias, ya que no tiene conocimientos previos que le servirían de punto de partida para la asimilación de un nuevo significado.

Estos conceptos previos presentes en la estructura de conocimiento del aprendiz se denominan subsumidores y se caracterizan porque son relevantes y pertinentes con la nueva información presentada o descubierta, posibilitan la interacción de los conceptos, su organización y resignificación. En este andamiaje también participan los organizadores (introducciones breves, abstractas, inclusivas y generales de una temática) que al interactuar con los subsumidores ayudan a la incorporación y organización de la información de manera detallada y diferenciada (Ausubel, 2002).

En el Aprendizaje Significativo, es necesario que el material usado sea potencialmente significativo, es decir, que se relacione con algún aspecto o contenido de la estructura cognitiva del estudiante, en relación con imágenes, símbolos significativos para el estudiante, conceptos y proposiciones e ideas en su conocimiento. Igualmente, una actitud de Aprendizaje Significativo en el que aprende es fundamental como predisposición para asociar información nueva (nuevo material) con lo que sabe (estructura de conocimiento), de manera no arbitraria y no literal (Ausubel, 2002). Por eso, es necesario trabajar con el interés del estudiante y con lo que sabe, además de motivar al aprendizaje por medio del juego significativo.

Por lo tanto, el profesor acepta del estudiante respuestas sustancialmente correctas y no literales, como las inferencias generadas por el estudiante y que corresponden al contenido del texto. También le da confianza para que aprenda y comprenda, identifique problemas y los resuelva gradualmente, y valora su esfuerzo para comprender.

En oposición, se puede dar una actitud de aprendizaje memorista, desarrollada por estudiantes cuyos profesores privilegian las respuestas que se ajustan a lo literal expresado por él o por los

libros. Otras causas para dicha actitud son la falta de confianza por el bajo rendimiento, presión para hablar en clase como muestra de elocuencia o para ocultar que no se comprendió, y la falsa comprensión (Ausubel 2002). Por lo tanto, el docente debe dar la posibilidad de que el estudiante exprese lo entendido, así tenga fallas en el discurso y llevarlo a desarrollar habilidades para expresar ideas claras, completas y pertinentes, sin desconocer los significados obtenidos por él.

Además, desde esta perspectiva el aprendizaje es esencialmente un entrenamiento que necesita de la repetición o refuerzo para desarrollar habilidades. Por esta razón y teniendo en cuenta lo expuesto, es importante propiciar diversas actividades, con diferentes posibilidades de comprensión de una realidad, y materiales que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a sus intereses y conocimientos; de esta manera, se da la posibilidad al estudiante de mejorar su desempeño en la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, es necesario el uso de inferencias temáticas, reductivas y predictivas a partir del título, autor o tipo de texto para proporcionar o construir organizadores previos para el estudiante.

Teniendo en cuenta lo planteado por Ausubel, esta propuesta de intervención pedagógica considera que es posible abordar la comprensión lectora desde este enfoque, usando la creación de inferencias como puente para asociar información nueva con la existente en la estructura de conocimiento del lector, y de esta manera obtener como resultado significados nuevos coherentes con lo expresado en un texto y que puedan ser usados en otros momentos de comprensión. Además de ejercitar habilidades para la comprensión de textos narrativos, descriptivos y expositivos, dado que estos son los más utilizados en el ambiente escolar.

Por otro lado, el ejercicio continuo de crear de inferencias es vital en la comprensión de un texto porque ayuda a superar limitaciones del lector como el desconocimiento del tema, del contexto, del vocabulario; y limitaciones del texto como la complejidad del tema (textos

expositivos), la información poco explícita, la baja cohesión, diferencias relacionadas al contexto o a la cultura, entre otras. (McNamarav, 2004; Saldaña, 2008, citado en Gil L., 2010, pp.39-40).

A partir de las habilidades que el lector pone en marcha para lograr comprender un texto narrativo, McKoon y Ratcliff (1986), Van Dijk y Kintsch (1978), Frederiksen (1975), Clark y Haviland (1976), Schank (1972), Graesser y cols. (1994), realizan una clasificación de las inferencias que son recopiladas por León (2003). El autor hace un recorrido temporal y por tendencias, donde se destacan la Minimalista y la Construccionalista, y presenta algunas teorías más integradoras para la clasificación de inferencias (ver anexo 6, Tabla 3).

León (2003) citando a los minimalistas McKoon y Ratcliff identifica dos grupos de inferencias: las automáticas que se dan durante la comprensión y mantienen la coherencia local del texto, y las estratégicas que se basan en procesos estratégicos específicos, toman más tiempo de procesamiento y ayudan en la coherencia global, como es el caso de las elaboraciones. Por su parte, los construccionistas Graesser y cols. (como se citó en León, 2003) distinguen entre las inferencias On-line (durante la comprensión) entre las que pueden generarse elaboraciones, y las Off-line (después de la comprensión). En contraposición con los minimalistas que ubican las inferencias globales después la lectura, ellos afirman que también pueden aparecer durante la comprensión para unir ideas que están muy distantes y que permitirán una mejor representación mental del texto.

León (2003) también presenta un análisis de las diversas clasificaciones que surgieron de los años 70s a los 90s, en su mayoría dicotómicas, clasificándolas en dos grandes grupos que denomina inferencias obligatorias y elaboraciones. Las primeras son necesarias para la comprensión y se les llama inferencias hacia atrás, ya que el lector busca información anterior para realizarlas; son deducibles a partir del texto, se dan en un período de tiempo corto al inicio del proceso de comprensión y son útiles para establecer coherencia local.

De otro lado, las elaboraciones no son estrictamente necesarias para la comprensión pero ayudan a enriquecer el modelo mental del lector. Se dan después de la comprensión y en un período de tiempo mayor que las obligatorias, se producen a partir del conocimiento previo del lector y se generan hacia adelante para prever posible información en el texto.

Van Dijk (1983) refiere que el primer tipo de inferencias se relacionan con la verificación de la información de una oración en relación con lo que está en la memoria, durante la comprensión, mientras que las segundas no se ha determinado en qué momento son construidas por lo que pueden generarse durante la comprensión, antes o después de ella. Van Den Broek, Fletcher y Ridsen (1993), y Trabasso y Magliano (1996) (como se citó en Santiago et al. 2014) subdividen las elaboraciones en explicativas, asociativas y predictivas.

Otros autores (citados en León 2003) como Van den Broek y cols. (1993) presentan una clasificación de inferencias que integra los criterios antes contemplados por los mencionados autores. En cuanto a la dirección que sigue el lector para generar las inferencias, se distinguen 4 tipos: hacia atrás, hacia adelante, elaboraciones ortogonales y asociativas. En lo relacionado con el tipo de relación o contenido de la relación, las inferencias se clasifican en 4 tipos: relaciones anafóricas, relaciones causales, instrumentales y temáticas.

Otra clasificación a tener en cuenta es la de las inferencias llamadas globales o coherentes que según Marmolejo & Jimenez (2006) (como se citó en Gil y Reyes, 2011) sirven para determinar el argumento central o conclusión global del texto. Van Dijk (p.52-53) refiere este tipo de inferencias como las que están envueltas en la generación de macroestructuras, y que son diferentes de las ya mencionadas porque estas son reductivas, útiles para reducir un texto a su mensaje esencial, *gist*. Este tipo de inferencias es posible identificarlas en los resúmenes sobre un texto leído.

Es bien sabido que la microestructura y la macroestructura son parte fundamental de la composición de un texto y su significado, por lo tanto son necesarias para la comprensión lectora y la posterior producción de un texto que dé cuenta de dicha comprensión. La macroestructura, desde la perspectiva de Van Dijk (1983), es una construcción coherente y cohesiva de lo esencial del texto, resultado del proceso inferencial y que no se puede reducir a una lista de palabras clave. Es una estructura de proposiciones que están interrelacionadas y ordenadas jerárquicamente, donde es posible identificar las ideas locales que la componen.

De acuerdo a lo expuesto previamente, es posible ubicar la inferencia como estrategia para la comprensión lectora en los tres momentos de la lectura, siguiendo lo que propone Solé (2000). Para esta autora la comprensión lectora requiere de estrategias que son responsables de facilitar la construcción de la representación mental que un lector hace a partir de la interacción con un texto. De esta forma, este puede determinar lo que entiende y lo que no para buscar soluciones alternas a sus limitaciones de comprensión. Dichas estrategias deben enseñarse en tres momentos que son: la pre-lectura, durante la lectura y la post-lectura.

En la fase de pre-lectura se pueden propiciar la creación de inferencias puente para determinar características del texto (tipología textual, propósito y extensión); inferencias diagnósticas para señalar el contenido de este a partir del título, el tema y el autor; e identificar los materiales y estrategias necesarios para el proceso de lectura de un texto. Durante la lectura es posible identificar información explícita e implícita por medio de inferencias puente, reconociendo relaciones de significados conocidos para asociarlos a la información nueva, relaciones entre enunciador, enunciatario y referente al interior de una oración; construir inferencias, asociaciones, explicaciones y predicciones que correspondan al texto.

En la post-lectura se pueden inferir ideas principales de los párrafos para luego organizarlos en una macroestructura, por medio de inferencias globales o coherentes; además, dar cuenta del

significado global de un texto por medio de resúmenes y hacer juicios de valor. Aun con lo anterior, se reconoce que la comprensión lectora es un proceso cíclico, por lo que algunas inferencias pueden aparecer en fases diferentes a las proyectadas; lo que será interesante para enriquecer el entendimiento sobre dicho proceso.

Otra posibilidad de aparición de inferencias a tener en cuenta está en relación al tipo de texto, específicamente narrativos y expositivos. Para los primeros, las inferencias que tienen lugar tienden a ser las predicciones, las hipótesis y las interpretaciones; mientras que con los textos expositivos el lector presenta limitaciones en la memoria de trabajo, debido a la estructura del texto y el tipo de contenido, tendiendo a crear elaboraciones y explicaciones para construir el significado. (León, 2003).

Al final de la comprensión lectora es necesaria la autoevaluación y co-evaluación del proceso, de las estrategias utilizadas, de las dificultades y limitaciones, de las fortalezas y de los avances, para continuar creando conciencia del proceso en el lector y realizar las modificaciones pertinentes.

Por lo anterior, se entiende la comprensión lectora a nivel inferencial como el proceso mental que le permite a un estudiante traspasar los límites de la decodificación de la lengua para integrar sus conocimientos con los aportados por un texto, siendo competente para determinar el tipo de texto, las voces que intervienen en este, dar cuenta de significados globales y generales, utilizar oportunamente el conocimiento de significados, llevar una secuencia de significados, para finalmente construir el significado global del texto. Por su parte, el Aprendizaje Significativo también influye positivamente en el desarrollo de habilidades para la lectura inferencial, pues proporciona características para que el material usado y las dinámicas de clase contribuyan en el empalme de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, dando como resultado una amplia gama de deducciones o inferencias.

3. Capítulo III diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo mixto porque tiene en cuenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos. Según Johnson y Christensen (2004) toda investigación tiene fortalezas y debilidades dadas por la naturaleza de las mismas, por lo que es adecuado optar por combinar los dos tipos de investigación más usados en educación, la cuantitativa y la cualitativa, en un modelo mixto donde las carencias de una sean solucionadas por las fortalezas de la otra y viceversa. Así, la investigación cuenta con métodos inductivos y deductivos, hipótesis de comportamiento que se pueden predecir y que se pueden ampliar por la variación de la población, la observación en más de un contexto o condición, múltiples formas de recolectar datos, resultados cualitativos y cuantitativos; y en general, una visión más grande de la realidad de la que se quiere aprender.

En el caso de esta investigación, se partió de principios básicos sobre la comprensión y las estrategias que la potencian, para caracterizar el desempeño de los estudiantes del curso 404 del IPN (posterior 503) en la comprensión de textos narrativos, descriptivos y expositivos. Se observó el desarrollo de habilidades lectoras, escritoras y comportamentales dentro de la asignatura de lengua castellana, identificando limitantes y fortalezas en la comprensión, lo que sirvió como punto de partida e hilo conductor de la intervención pedagógica y el análisis de datos correspondiente.

3.2. Enfoque de Investigación-acción

El presente trabajo se enmarca dentro de la Investigación Acción (IA) pues se pretendía contribuir en el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado 404 a través de la implementación de una propuesta intervención pedagógica, basada en la creación de inferencias desde el enfoque del aprendizaje significativo. Según (Elliott J., 2000) este enfoque tiene como propósito permitir que el profesor tenga una mayor comprensión de su práctica, al acercarse a la realidad y al diagnosticar problemas, para que la transforme. Para esto es necesario que se tenga una postura exploratoria, que cuestione su quehacer docente y los valores que lo integran para luego explicarlo. También, que se articulen permanentemente la investigación, la acción y la formación. De esta forma, este tipo de investigación convierte a los prácticos en investigadores.

Los participantes tienen un rol activo, reflexionan sobre su situación y son compañeros dinámicos en la investigación. El observador, docente, comprende su práctica gracias a la reflexión sobre ella, reconstruyendo individual y colectivamente el conocimiento gracias al acceso que tiene a los acontecimientos y a las interpretaciones que se hagan sobre esta. Los observados, por su parte, son la esencia del relato, pues “la acción se describe con las palabras usadas por ellos para describir y explicar las acciones humanas (...) y la vida diaria”. (Elliott J., 2000, p.26).

Según este autor, la IA comprende 4 etapas o ciclos: el primero se relaciona con la identificación por medio del diagnóstico para aclarar la problemática a investigar, se reconocen, revisan y describen los hechos descubiertos en la observación del objeto de estudio; el segundo tiene que ver con la Estructuración del plan y estrategias a seguir con la población, el cual puede variar luego; el tercero se refiere a la implementación del plan que a su vez conlleva a evaluar al

final de varios pasos realizados; y en el cuarto hace alusión al análisis, interpretación y evaluación de los resultados de la acción implementada.

3.3. Técnicas e instrumentos

Desde la perspectiva de Falcón y Herrera (2005) la técnica es el medio usado por el investigador para obtener información que registra en diversos dispositivos o formatos (instrumentos) según corresponda. Las técnicas se definen de acuerdo al tipo de investigación; para este caso se contemplan la observación, que puede ser estructurada cuando se tienen criterios previos a comprobar o no estructurada si no se cuenta con dichos criterios; la encuesta oral o escrita que puede darse usando diferentes medios según la necesidad (vía telefónica o en vivo) y la entrevista que también puede ser estructurada cuando depende de una guía de preguntas fijas, o, no estructurada cuando las cuestiones a saber se dan de manera libre, aun teniendo un objetivo, sin un orden preestablecido. Tanto la entrevista como la encuesta pueden contener preguntas cerradas y abiertas.

Los instrumentos son claves en el registro de información porque son fuente de datos que permiten determinar el estado de procesos, acciones implementadas, percepciones de la realidad, entre otras. De acuerdo a estas informaciones, el investigador puede diagnosticar, analizar y decidir qué acciones o estrategias implementa. Algunos de los más usados son los diarios de campo, que según Elliot (2000) son convenientes para registrar observaciones, sentimientos, reacciones, hipótesis y reflexiones personales, en forma de narraciones que den cuenta de la participación en los hechos. También, los perfiles que permiten visualizar una situación o una persona durante un tiempo determinado; sirven como insumo en la toma de decisiones o para modificar el plan de acción. Otro, son los documentos como los contenidos programáticos, el P.E.I., exámenes aplicados anteriormente, entre otros; el análisis de estos provee información

relevante sobre el problema que se está investigando. Por último, los cuestionarios implicados en las pruebas escritas, los diagnósticos, las entrevistas y las encuestas.

Las técnicas usadas en esta investigación fueron la observación no estructurada, la encuesta escrita y la entrevista semiestructurada. La observación se realizó durante todas las fases de la investigación, llevando registro en diarios de campo de cada sesión, identificando específicamente aspectos que intervenían en la comprensión lectora de los participantes. Las encuestas y entrevistas realizadas se usaron para obtener información sobre las percepciones y opiniones de los participantes (estudiantes y profesores) en relación al contexto escolar y social; y para determinar posibles causas del desempeño escolar y la realidad de los sujetos.

Y los datos obtenidos fueron recopilados con diversos instrumentos como el diario de campo, cuestionarios en pruebas escritas diagnósticas y de seguimiento, encuestas y entrevistas. Las pruebas escritas permitieron, en un primer momento, conocer el estado de los estudiantes en cuanto a la comprensión de un texto expositivo y las estrategias que estos usaban para representar su comprensión en un resumen. Posteriormente se usaron para determinar el progreso de la acción implementada, posibilitando confirmarla, describirla, analizarla y hacer reflexión sobre ella.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial

La matriz categorial presentan las categorías de análisis y sus respectivos elementos, relacionadas con el objetivo general y los referentes teóricos que apoyan esta investigación: la comprensión lectora inferencial de textos narrativos y expositivos, la inferencia como estrategia que ayuda a dicha comprensión y el Aprendizaje Significativo que definió los ambientes de aprendizaje, los materiales, las dinámicas de clase, entre otros aspectos relevantes.

Tabla 4
Matriz categorial

	Categorías	Subcategorías	Autor	
C	Comprensión	Información explícita e implícita.		
O	lectora inferencial	Proceso cíclico.		
M	Comprensión	Macroestructura y microestructura.		
P	local de		Teun A. Van Dijk	
R	significados		(1983)	
E	Representación	Resúmenes, juicios de valor.		
N	del significado	Coherencia con el texto leído.		
S	Momentos de la	Pre-lectura		
I	lectura	Durante la lectura	Isabel Solé (2000)	
Ó		Post-lectura		
N				
I	Tipos	Obligatorias.	Recopilación de José	
N		Elaboraciones.		León (2003).
F		Según tipo de texto.	Van den Broek y cols.	
E		Dirección.		(1993)
R		Tipo o contenido de la relación.		
E		Reductivas.	Marmolejo & Jiménez	
N			(2006)	
C			Ten A. Van Dijk	
I			(1983)	
A				
S				
A.	Condiciones del	Estructura y tipo de conocimiento del lector	David Ausubel (2002)	
S.	Aprendizaje	(subsumidores).		
	Significativo	Organizadores previos.		
		Motivación.		
		Actitud de aprendizaje significativo.		
		Material potencialmente significativo.		
		Aceptación de respuestas sustancialmente		
		correctas y no literales.		
		Refuerzo o entrenamiento.		

3.5. Población

Esta investigación se llevó a cabo con 24 de los estudiantes del curso 404, posterior 503, del Instituto Pedagógico Nacional. Los participantes tenían edades entre los 8 y 11 años y pertenecían a diferentes estratos socioeconómicos; residían en su mayoría en las localidades de Suba, Usaquén y Engativá.

4. Capítulo IV fases del proyecto

4.1. Fases desarrolladas

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta las 4 etapas planteadas por Elliott (2000) para la Investigación-acción: identificación y aclaración de la idea general, estructuración del plan, implementación del plan y análisis, interpretación y evaluación de resultados.

Identificación y aclaración de la idea general.

Durante esta etapa de observación a la población, llevada a cabo durante los meses de febrero a mayo de 2016, se determinó la situación a mejorar, es decir, la comprensión lectora. Se identificaron problemas de comprensión lectora de textos narrativos y otro tipo de texto como los talleres, donde los estudiantes respondían incorrectamente por no entender ni analizar la pregunta o instrucción. Esta situación repercute en el rendimiento escolar de otros espacios académicos, genera dificultades en la ejecución de tareas y limita la comprensión de las ideas del otro. Se aplicó una prueba diagnóstica que confirmó la problemática, ya que los estudiantes tuvieron un desempeño bajo en la comprensión lectora al no dar cuenta de información explícita e implícita del texto, ni del significado global de este.

Estructuración del plan general.

Por lo tanto, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica que permitió el desarrollo de ambientes y tareas de lectura, donde los estudiantes debían crear inferencias como estrategia que mejora la comprensión de un texto. La inferencia permitió la construcción de significados e ideas y la organización de la información en una estructura jerárquica de secuencias dadas por el texto.

Esta propuesta estuvo abierta a variaciones según los resultados, el comportamiento de la población y sus aportes, según el tiempo disponible para su desarrollo y según la pertinencia de los objetivos propuestos.

Implementación del plan.

La intervención propuesta se llevó a cabo durante el período de agosto de 2016 a abril de 2017. Se hicieron evaluación y reflexión continuas del proceso, por medio de diálogos con los participantes y pruebas escritas que permitieron diagnosticar el progreso. Como se mencionó antes, esto permitió la reformulación del plan, cuando fue pertinente, y la verificación de los objetivos formulados.

Análisis, interpretación y evaluación de los resultados.

Hacia el final de la implementación de la propuesta, se organizaron y analizaron los resultados de la acción para determinar el alcance de los objetivos propuestos y la influencia de la estrategia en la comprensión lectora. Esto permitió la reflexión sobre la comprensión lectora, el quehacer docente y las diferentes perspectivas de la población en cuanto a su proceso académico. Además, formular recomendaciones para la práctica docente en la institución.

Tabla 5.
Etapas de la investigación-acción

Fases de la investigación	Meses											
	Año 2016								Año 2017			
	Feb	Mar	Abr	may	ago	sept	Oct	Nov	feb	mar	abr	may
Identificación y aclaración de la idea general	X	X										
Estructuración del plan general		X	X	X								
Implementación del plan					X	X	X	X	X	X		
<i>Fase 1</i>					X	X						
<i>Fase 2</i>						X	X	X				
<i>Fase 3</i>									X	X	X	
Análisis, interpretación y evaluación de resultados											X	X

En la tabla anterior se ilustran las etapas propuestas para el desarrollo de la presente investigación entre el mes de febrero de 2016 hasta el mes de mayo del 2017.

4.2. Descripción propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica tenía como objetivo mejorar la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos, por medio de la generación de inferencias como estrategia; donde el Aprendizaje Significativo determinó el ambiente y dinámicas en el aula, los materiales, el uso e integración de conocimientos previos, las capacidades de los estudiantes, entre otros. También, se tuvo en cuenta el modelo cíclico de comprensión de Van Dijk y Kintsch y los tres momentos de la lectura propuestos por Solé para la enseñanza de estrategias.

Con estas bases teóricas se diseñó la propuesta y se propusieron tres fases. Si bien las fases pedagógicas se corresponden a los momentos de la lectura, la mayoría de actividades correspondieron a ejercicios de lectura que facilitaron la integración, el reajuste y la organización de la información, por medio de la generación de inferencias de diverso tipo durante la mayor parte de las sesiones y no en una fase específica.

Fase 1: Recopilando estrategias para la comprensión lectora.

El objetivo en este período fue el acercamiento a estrategias y recursos que facilitan la comprensión lectora, y la construcción de suposiciones sobre el tema según el autor, su intención, la tipología textual, el contexto, entre otros ejercicios de Pre-lectura. También se recopilaron ejercicios de recuperación de información explícita y búsqueda de palabras desconocidas. El diálogo constituyó un medio importante para conocer sus percepciones y determinar las estrategias a seguir; la lectura individual y colectiva, por su parte, para verificar la efectividad de lo propuesto, y la reflexión sobre su aprendizaje desarrolló conciencia sobre el papel principal de los estudiantes en su proceso de comprensión: metacognición que se utilizó al final de cada ejercicio en toda la implementación.

Fase 2: Identificando información implícita en textos narrativos y descriptivos.

Se buscó facilitar la construcción de inferencias específicamente obligatorias y elaboraciones (explicativas, asociativas y predictivas) evidenciándose la generación de otros tipos. Se dio continuidad a la identificación de información explícita de los textos y a la revisión del proceso de comprensión, por medio de talleres que tenían en cuenta los tres momentos de la lectura; permitiendo así la producción escrita de resúmenes donde se identificaron y socializaron estrategias de los estudiantes para reducir información. Al final de esta fase se hicieron ejercicios como preludeo y diagnóstico de la fase final, en lo relacionado a determinar ideas principales en un texto escrito.

Fase 3: Construyendo el significado local y global de un texto.

Tuvo como propósito fortalecer habilidades para la creación de inferencias macro-estructurales que permitieron organizar la información de textos descriptivos y expositivos y dar cuenta del significado global de estos. Las actividades propuestas permitieron la identificación de

ideas principales y secundarias en un texto, la organización e integración de estas en una macroestructura y la construcción de resúmenes después de la lectura. Esta última actividad también se presentó en fases anteriores como parte de la post-lectura. El trabajo colaborativo constituyó un pilar importante para la revisión y corrección de la producción escrita, donde se identificaron falencias que dieron pistas sobre las necesidades de mejora de los estudiantes.

En la siguiente tabla se describe la propuesta de intervención y se relacionan las actividades, logros y recursos para cada fase.

Tabla 6

Propuesta de intervención pedagógica

Fases	Temas	Actividades	Recursos	Logros
U N O	Estrategias en tres momentos de la lectura: pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura.	Lluvia de ideas sobre estrategias de comprensión lectora.	Textos expositivos “Los delfines, una de las especies animales más inteligente del planeta” de bertabertix4., “el agua” de María Lucía Araña y “Las medusas” de Ludmila Baigorria. Ideas de los estudiantes.	Propone estrategias para la comprensión. Identifica las fases de la lectura y planea y define estrategias de comprensión en cada una de ellas. Escucha las ideas de sus compañeros.
		Carrera de observación aplicando las estrategias.	Cartelera de estrategias para la comprensión lectora. Ficha de instrucciones y pistas. Texto narrativo “la leyenda de Medusa” Tomado del blog “Leyendas para niños”. Tesoro de dulces (premio).	Reconoce y aplica diversas estrategias que ayudan en la comprensión lectora. Enriquece su conocimiento sobre estrategias de comprensión y trabajo en equipo. Muestra interés en su proceso de comprensión.
		Prueba escrita: comparación de textos narrativo y expositivo con el mismo tema, para evaluar la comprensión. Reflexión sobre la tarea.	Texto descriptivo “Las medusas” Texto narrativo “la leyenda de Medusa”. Taller.	Comprende y asocia textos, usando la inferencia para integrar la información. Comprende el valor del lenguaje en los procesos de construcción de conocimiento.
D O S	Identificación de información explícita e implícita. Generación de inferencias. Elementos de la historieta. Elementos del género lírico y narrativo.	Creación de inferencias para redactar una narración.	Historieta para completar. Tomado de “Cajón de primaria” (blog).	Analiza imágenes de una narración para determinar secuencias lógicas. Reconstruye una historia por medio de la generación de inferencias.
		Asociaciones entre definiciones del diccionario, inferencias sobre palabras desconocidas y el contexto del texto, para determinar significados. Prueba escrita de recuperación léxica.	Audio del poema “El mandarín y el linimento” (Anónimo). Texto escrito del poema. Glosario del poema. Tarjetas con posibles palabras desconocidas. Taller escrito de recuperación léxica.	Activa conocimientos previos para construir conceptos, junto con información dada. Adquiere conciencia sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de comprensión de textos.
		Generación de inferencias predictivas y reductivas a partir de texto narrativo. Autoevaluación de la tarea.	Cortometraje “Ratón en venta” de Wouter Bongaerts. Taller escrito.	Construye inferencias predictivas a partir de información dada, e inferencias reductivas para resumir una narración. Reflexiona sobre su desempeño en la comprensión lectora y producción escrita.
		Actividad diagnóstica: identificación de ideas principales y resumen adecuados de un texto lírico-narrativo.	Texto “El mandarín y el linimento”. Ideas principales del texto, por párrafos. Versiones de resumen del texto.	Analiza párrafos en un texto para determinar ideas principales. Analiza resúmenes para identificar sus características. Colabora en el trabajo por equipos.
		Autoevaluación, co-evaluación y evaluación del desempeño en las tareas.	Ficha de evaluación. Talleres escritos corregidos.	Analiza las estrategias usadas para determinar acciones a seguir. Plantea estrategias para mejorar su desempeño en la comprensión. Se concientiza de sus fortalezas y debilidades, reflexionando sobre su desempeño.
T R	Ideas principales y secundarias.	Socialización de estrategias para la comprensión y para el	Cartelera sobre las estrategias inicialmente propuestas para la comprensión lectora, en	Recuerda estrategias para la comprensión lectora y las aplica en la comprensión de un texto expositivo.

E S	Microestructura y macroestructura. Resumen.	resumen, y de la propuesta en general. Resumen colectivo de texto lírico narrativo. Lectura en voz alta de texto expositivo.	tres momentos. Cartelera sobre las estrategias usadas por los estudiantes para realizar resúmenes. Texto expositivo “Los delfines, una de las especies animales más inteligente del planeta” de bertabertix4. Ideas principales y resumen del “Mandarín y el linimento”.	Identifica la tipología textual por medio de inferencias predictivas. Valora la construcción colectiva de saberes sobre estrategias para la comprensión lectora.
	Ejemplificación de extracción de una idea principal y sus secundarias. Competencia en equipos para identificar ideas principales y secundarias en cada uno de los párrafos del texto expositivo leído.	Texto expositivo “Los delfines, una de las especies animales más inteligentes del planeta”. Cartelera del primer párrafo del texto con la idea principal resaltada. Juego “Lo sabemos”.	Infiere la intencionalidad del autor de un texto. Diferencia, clasifica y organiza ideas principales y secundarias en un texto. Colabora en el trabajo en equipo.	
Macrorreglas de Van Dijk.	Socialización de ideas principales y secundarias del texto expositivo leído. Ejemplificación de la aplicación de macrorreglas. Socialización de resúmenes previos de los estudiantes para identificar falencias y fortalezas (auto-evaluación). Redacción de resumen del texto expositivo. Co-revisión corrección del resumen.	Ideas principales y secundarias, resultantes de la competencia, del texto expositivo “Los delfines, una de las especies animales más inteligentes del planeta”. Material didáctico sobre las macrorreglas de Van Dijk. Ejemplos de aplicación de macrorreglas (carteleras). Resúmenes previos de los textos “Ratón en venta” e historieta sin diálogos.	Aplica macrorreglas para extraer ideas principales y secundarias, organizarlas y construir el significado global de un texto. Se responsabiliza de su proceso de comprensión. Reconoce sus limitaciones y aspectos a mejorar.	
	Prueba escrita que recopila los tres momentos de la lectura.	Textos expositivos: De Pablo Colado: “Descubren gusano monstruoso de hace 400 millones de años”, “¿Podemos recordar el nacimiento?” y “Descubren las plantas más antiguas de la tierra”. “¿La sonrisa se hereda o se aprende?” de Victoria González.	Reconoce información relevante en un texto. Comprende significados globales y locales en un texto y da cuenta de estos.	

5. Capítulo V Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

Para la organización y posterior análisis de la información se tuvo en cuenta la pregunta de investigación para definir los pasos a seguir, que fueron los siguientes: 1. Definición de estrategias y resultados, 2. Categorización de estrategias y resultados, 3. Análisis de resultados en relación con la tipología textual, trabajo colectivo e individual, y la generación de inferencias según tipología textual y momentos de la lectura. Dicha información se organizó en matrices y se realizaron gráficas que dan cuenta de los hallazgos a nivel general.

Definición de estrategias y resultados.

Inicialmente se definió un producto por cada sesión de clase, desde la información recopilada en diarios de campo y talleres aplicados, para identificar las estrategias intencionales de la docente y los resultados de los estudiantes. Los datos resultantes fueron de carácter cualitativo y cuantitativo, lo que permitió un análisis mixto. Luego, se clasificaron los resultados en dos grandes categorías (cognitivos y pedagógicos) y se organizaron desde la propuesta de intervención, sus fases y respectivas actividades. Además, se tuvieron en cuenta estrategias y recursos determinados desde el Aprendizaje Significativo. (Ver Anexo 7, Tabla 7).

Categorización de estrategias y resultados.

Al analizar las estrategias se encontró que se podían clasificar en nueve categorías correspondientes al trabajo colaborativo e individual, procesos inferenciales, diagnóstico, metacognición, material, socialización, ejemplificación y el espacio de clase. Las categorías se

corresponden con las variables propuestas para la investigación en el aula, es decir, el Aprendizaje significativo, la inferencia como estrategia en la comprensión lectora y los tres momentos de la lectura. En la siguiente tabla se relacionan las categorías y algunos de sus elementos (Ver tabla completa en Anexo 8).

Tabla 8.
Categorización de las estrategias docentes

ESTRATEGIA	ELEMENTOS
	Escucha. Juego y competencia significativos.
Trabajo Individual	Aplicación de estrategias para la coherencia local: inferencias párrafo por párrafo, recuperación léxica, determinar ideas principales. Ideas principales como plan de escritura.
Procesos Inferenciales	Preguntas para activar conocimientos previos (contenido, tipología textual, elementos de una evaluación) determinar intencionalidad del autor, recuperar significados explícitos, generar inferencias según el momento de la lectura (puente, predictivas, explicativas, asociativas y semánticas), dar juicios de valor, Determinar ideas principales y secundarias, resumen (inferencias reductivas).
Diagnóstico	Redacción de un resumen. Identificación de ideas principales.
Metacognición	Revisión individual y co-revisión de la escritura para identificar y corregir errores Revisión de resultados de la competencia.
Material	Uso de material relacionado a la estructura cognitiva de los estudiantes. Texto en dos formatos (Texto escrito y audio)
Socialización	Análisis de ideas principales y resumen de texto conocido. Resumen de la implementación.
Ejemplificación	Idea principal e ideas secundarias en un párrafo. Uso de macrorreglas
Espacio de clase	Variación del espacio de clase. Organización: en círculo, en dos hileras, en filas, en equipos.

Además, se analizaron y agruparon los resultados de los estudiantes a partir de la primera clasificación, cognitivos y pedagógicos, identificando 7 categorías con algunas subdivisiones: Tipología Textual, Conocimiento Previo, Lectura Inferencial (Predecir, Coherencia Global (Intertextualidad, Idea Principal, Imagen y Resumen)), Juicio de Valor, Metacognición, Colectividad y Aprendizaje Significativo (Asimilación, Actitud del Estudiante y Material). Se identificaron, también, resultados y estrategias emergentes de los estudiantes. En la siguiente tabla se relacionan algunas de las categorías encontradas. (Ver tabla completa en Anexo 9).

Tabla 9.
Matriz de resultado de la comprensión de los estudiantes

C	O	M	P	R	E	N	S	I	Ó	N
Resultados esperados		Resultados emergentes		Estrategias emergentes			CATEGORÍAS			
Identificación de la tipología textual.		No hay conciencia de las tipologías textuales.					TIPOLOGIA TEXTUAL			

	No identificaron la tipología textual.		
Conocimiento previo: escolar (estrategias para escribir, para comprender) y social (elementos de la historieta).		Construcción de moraleja a partir del conocimiento propio.	CONOCIMIENTO PREVIO
Inf. predictivas (contenido y tipología textual)		Inf. Predictivas (aspectos emocionales del autor, relacionadas con características anatómicas, sociales y cognitivas de los delfines).	PREDECIR
Inf. predictivas que corresponden al contenido del texto.			COHERENCIA LOCAL
Inf. predictivas temáticas			

5.2 Análisis de resultados

Si bien el análisis viene desde la organización de los resultados, en esta sección se relacionan las categorías resultantes, dando cuenta de aspectos relevantes para contestar a la pregunta y objetivos de la presente investigación: Tipología Textual, Trabajo Colectivo, Generación de Inferencias y Momentos de la Lectura. A modo de resumen, en la siguiente gráfica se relacionan la categorización de las estrategias usadas por la docente y de los resultados de los estudiantes, en relación con los momentos de la lectura; y los resultados y estrategias emergentes.

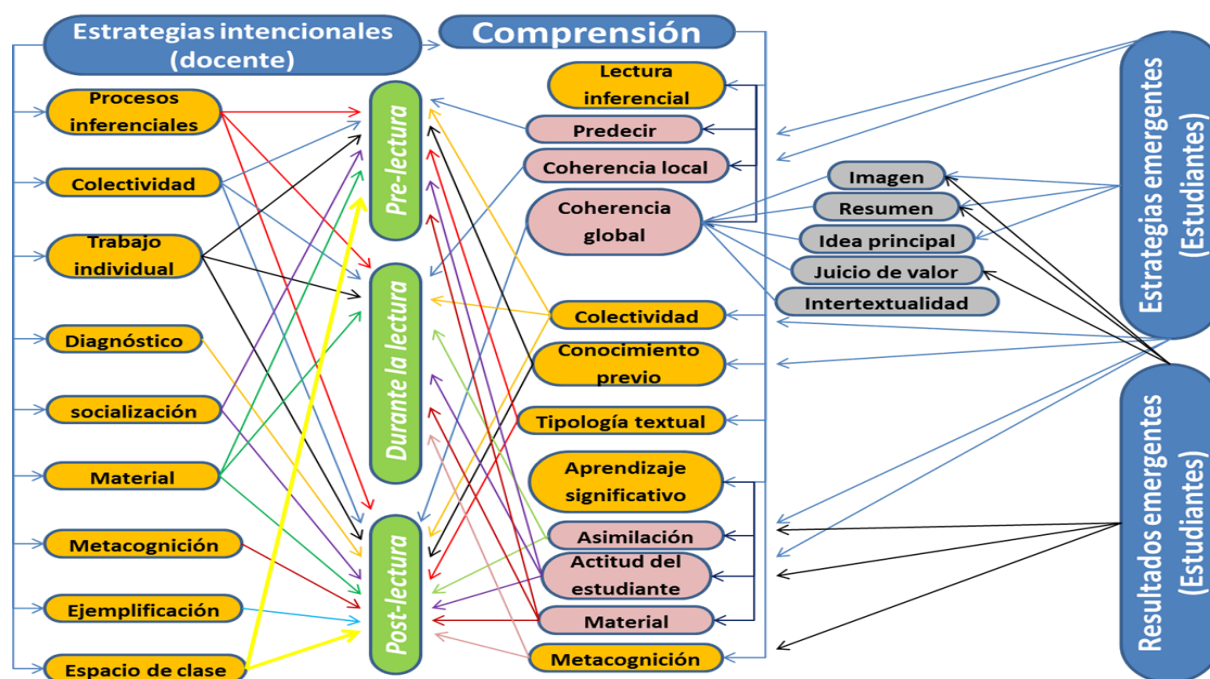


Figura 1. Relación entre estrategias intencionales y resultados de la comprensión con los momentos de la lectura; e identificación de estrategias y resultados emergentes de los estudiantes

Análisis de resultados en relación con la tipología textual

Para esto, se clasificaron los resultados de cada texto en los tres momentos de la lectura y se establecieron categorías en torno a cuatro aspectos generales ya identificados antes, categorías Colectivas, Metacognitivas, Cognitivas y Pedagógicas. (Ver anexo 10, Tabla 10).

Análisis de resultados en relación con el trabajo colectivo e individual

Después, se relacionó esta categoría con la organización para el trabajo que los estudiantes usaron en cada texto, identificando tres tipos: trabajo colectivo, trabajo en pares y trabajo individual. En la siguiente gráfica (figura 2) se referencian los resultados correspondientes.



Figura 2. Relación entre tipología textual y tipo de trabajo

Análisis de resultados en relación con la generación de inferencias

Por último, se contaron las inferencias generadas en cada momento de la lectura a partir de los talleres aplicados, con el objetivo de determinar la productividad de cada una en cada momento de la lectura. Se encontró que los momentos donde se generaron más cantidad de inferencias y de varios tipos, fue Durante y Post-lectura. (Ver resultados en figuras 6, 9, 16, 17 y 18 del capítulo VI).

6. Capítulo VI Resultados

El análisis de la información obtenida permite presentar los resultados en torno a las variables propuestas; a saber, la contribución de la construcción de inferencias a la comprensión lectora, desde materiales y dinámicas de clase definidas por el enfoque de Aprendizaje Significativo. Además, se puede dar cuenta de otros fenómenos emergentes que caracterizaron la comprensión de esta población. Por lo tanto, se presentan los resultados en el siguiente orden: comprensión lectora inferencial en cada momento de la lectura, donde se muestra lo sucedido con cada tipología textual; y condiciones que aportaron a la comprensión lectora inferencial; este apartado hace referencia al Aprendizaje Significativo, a la metacognición y al tipo de trabajo: individual, en pares y colectivo.

La comprensión lectora inferencial

Durante la intervención pedagógica se trabajaron 10 textos, correspondientes a tres tipologías textuales, con los que se generaron inferencias en diferentes momentos de la lectura. Cuatro de los textos fueron narrativos pero tuvieron diferente formato, teniendo así un cortometraje y una historieta sin diálogos, un poema (texto lírico-narrativo) y una leyenda. También se usaron dos textos descriptivos y cuatro expositivos. Los tres momentos de la lectura estuvieron relacionados a las tres fases de la propuesta aplicada, pero se tuvieron en cuenta con todos los textos.

Pre-lectura.

Este momento de la lectura dio apertura a la propuesta de intervención, en la cual se recopilaron estrategias para la comprensión lectora con la participación de los estudiantes. Se

evidenció que ellos tenían conocimientos previos sobre estrategias que correspondían a lo enseñado previamente por la profesora titular, por lo que ellos sugirieron estrategias relacionadas con la concentración, la coherencia local, el uso del diccionario, signos de puntuación y ortografía, entre otros vistos en clase.

En cuanto a la comprensión lectora, en esta etapa los estudiantes generaron inferencias predictivas con todos los textos sobre el posible contenido y la tipología textual. Para esto se utilizaron preguntas orales y escritas que los estudiantes respondieron individualmente (con los textos expositivos, descriptivo de los delfines y cortometraje) o en grupo (con la leyenda, la historieta, poema y el descriptivo de las medusas). En el caso de la leyenda, las inferencias correspondieron al contenido del texto, lo que permitió una mayor atención para el siguiente momento de la lectura; sobre la tipología del poema tenían conocimiento previo pero no sobre el contenido, pues el título contenía palabras poco usadas en nuestro contexto; para los textos expositivos las inferencias predictivas permitieron identificar el contenido y la tipología textual con éxito.

Los descriptivos evidenciaron el progreso de este tipo de inferencias, ya que se usó uno al inicio de la intervención, sobre las medusas, y otro al final sobre los delfines. Con el primero los estudiantes tuvieron dificultades para inferir la tipología textual, mientras que con el segundo las inferencias predictivas permitieron establecer criterios de contenido y tipología del texto. Es de resaltar que el texto con mayor versatilidad en la actividad de predecir fue el descriptivo sobre los delfines, donde las inferencias fueron sobre aspectos emocionales del autor, elementos narrativos y predicciones relacionadas con características anatómicas, sociales y cognitivas de los delfines: inferencias predictivas asociativas (ver figuras 3, 4 y 5). Este resultado se debió a una mayor experiencia en la generación de este tipo de inferencias, pues el texto se abordó en la última etapa de la intervención donde los estudiantes ya poseían consciencia sobre la tipología textual.

Figura 3. Inferencia predictiva con elementos narrativos.

Figura 4. Inferencia sobre emoción del autor.

Figura 5. Inferencias sobre aspectos anatómicos y sociales de los delfines.

En la Pre-lectura crearon un total de 98 inferencias, donde las más recurrentes fueron las predictivas (45), las inferencias sobre la intención del autor o la tipología textual (28) y las asociativas (18). Sin embargo, se generaron de otro tipo como las temáticas, sobre la emoción del autor y sobre elementos narrativos; esta última da cuenta del uso de estrategias aplicadas con los textos narrativos en la comprensión de uno descriptivo. La siguiente gráfica (figura 6) ilustra las inferencias generadas para este momento de la lectura.

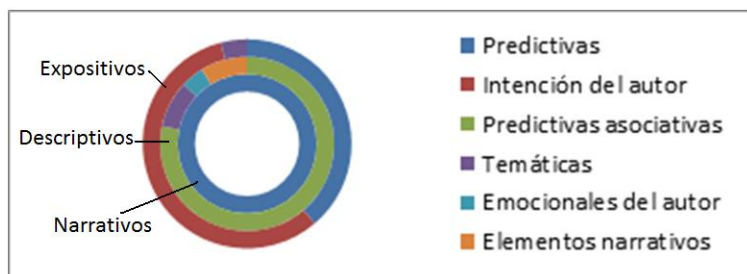


Figura 6. Inferencias generadas en Pre-lectura, según la tipología textual.

Durante la lectura.

En este momento de la lectura los estudiantes debieron establecer significados a nivel local para llegar a ideas generales en un párrafo. La importancia de este momento radica en la influencia que tiene en la construcción del significado global de un texto; entendiendo que la comprensión se da de forma cíclica y que el lector necesita construir significados adecuados frase a frase, para no tener confusiones o mal entendidos sobre la información presentada, y luego estar

en capacidad de dar cuenta de su comprensión. Por lo tanto, se hizo énfasis en estrategias para la integración de significados locales, con todos los textos, como la generación de inferencias explicativas, asociativas, semánticas, puente y predictivas.

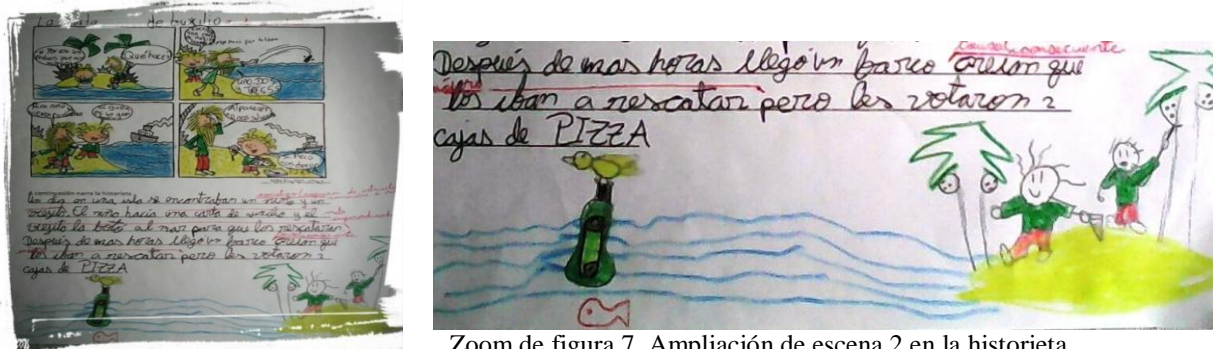
Para la leyenda, respondieron preguntas durante competencia para recuperar información explícita, establecer lazos causales consecuentes y dar cuenta de características del personaje. Dado que tenían conocimiento previo sobre el contenido del texto, la integración de significados se dio fácilmente. Mientras que, con el texto lírico-narrativo hubo mayor dificultad debido al vocabulario desconocido que lo integra; para este se realizó taller grupal donde los niños hicieron predicciones para llegar al significado de las palabras y las preguntas realizadas pretendían generar inferencias semánticas, asociativas y explicativas. Se identificó que los estudiantes usaron la similitud fonética para llegar al significado del vocabulario, después integraron el contexto y la definición dada por el diccionario para establecer relaciones en lo narrado.

Luego, respondieron un taller escrito donde debían hacer elaboraciones, inferencias semánticas y temáticas. El desempeño fue bueno, pero se evidenciaron dificultades en la comprensión local. En cuanto a las inferencias temáticas, determinaron la moraleja a partir del conocimiento propio y no sobre lo explícito en el texto sobre esta. Este texto se retomó en actividad grupal para identificar sus ideas principales y el resumen adecuado, y en ejemplificación sobre cómo construir un resumen; después de este refuerzo la comprensión mejoró y se evidenció cuando ellos narraron correctamente la historia del poema en clase. También, algunos estudiantes usaron las palabras aprendidas en otras sesiones.

Con los narrativos de imagen los estudiantes debían interpretar las imágenes para luego hacer resumen sobre lo contado con estas. Aunque el resumen hace parte de la Post-lectura, se identificaron inferencias que, se presume, ellos requirieron hacer Durante la Lectura para integrar las ideas en la producción escrita; y otras que están envueltas en los resúmenes se contaron como

posteriores a la lectura. Por ejemplo, una estudiante amplió una de las escenas de la historieta por medio de dibujo, añadiendo características al paisaje (ver figura 7). Estos textos se trabajaron individualmente, sin embargo, por iniciativa de los estudiantes, algunos trabajaron en pequeños grupos para compartir la interpretación de la imagen. La comprensión se dio rápidamente y los estudiantes estuvieron motivados por el formato de estos textos, pues están más relacionados a sus prácticas de lectura libre. Estos textos fueron los más variados en inferencias, en esta etapa.

Figura 7. Historieta para completar.

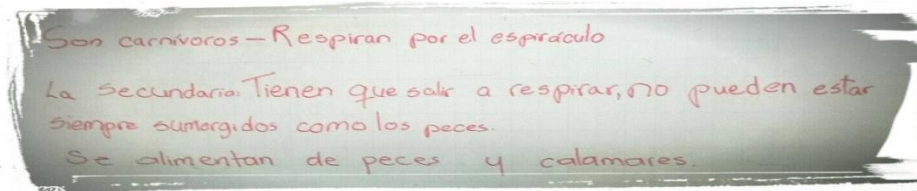


Zoom de figura 7. Ampliación de escena 2 en la historieta.

En cuanto a los descriptivos, las actividades durante la lectura se hicieron colectivamente. El texto sobre medusas se relacionó con la leyenda en un ejercicio de intertextualidad; los estudiantes tuvieron dificultad para establecer características comunes entre los personajes, por lo que se usaron pistas en forma de pregunta, que los llevaron a analizar aspectos físicos y a generar las inferencias asociativas necesarias.

El texto descriptivo sobre los delfines se abordó por medio de competencia donde, además de integrar significados locales, debían definir ideas principales en cada texto. A pesar de que la disposición de los estudiantes no fue la mejor, lograron usar estrategias como la generación de inferencias reductivas y las macrorreglas que se dieron de manera implícita en la revisión y corrección colectiva de las ideas propuestas por cada grupo. En la figura 8 se relacionan las ideas principal y secundarias propuestas por uno de los grupos.

Figura 8. Tablero con idea principal e ideas secundarias sobre el segundo párrafo del texto descriptivo sobre delfines. Antes de la revisión colectiva las ideas están sueltas.



Para los expositivos, la lectura fue individual y respondieron taller escrito con preguntas abiertas y de selección múltiple, para generar elaboraciones, inferencias hacia atrás, semánticas, juicios de valor, entre otras. En las preguntas abiertas la generación de inferencias fue variada y en general, el mejor desempeño se dio en la creación de inferencias semánticas, presentando dificultad con las asociativas y explicativas; aunque las generaron, algunas eran incorrectas y no ayudaron a establecer significados locales en correspondencia con lo presentado en el texto.

Durante la lectura generaron 628 inferencias, siendo este el momento más productivo inferencialmente, y las que se presentaron en mayor cantidad fueron las asociativas (273), las explicativas (154), las semánticas (101) y las predictivas (39). La gráfica que sigue (figura 9) relaciona las inferencias producidas en cada texto.

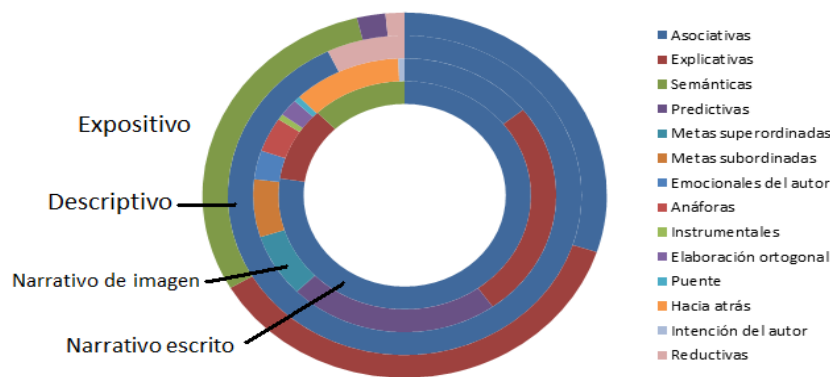


Figura 9. Inferencias generadas Durante la lectura, según la tipología textual.

Post-lectura.

En este momento de la lectura los estudiantes daban cuenta del significado global por medio de asociación entre textos, resumen y preguntas. Con algunos textos se hicieron juegos para identificar ideas principales que luego usarían para hacer el resumen, y en otros, la producción escrita fue libre. En esta etapa también daban juicios de valor sobre la información presentada.

Para la asociación entre la leyenda y el texto descriptivo sobre las medusalos los estudiantes debían escribir un texto sobre los aspectos en común. Se evidenció que el 60% de ellos tuvo dificultad para construir párrafos, y los que lo hicieron, crearon inferencias asociativas y explicativas para esto. También dibujaron para dar cuenta de la asociación, generando inferencias asociativas por medio del dibujo; la mayoría de las ilustraciones correspondían al contenido del texto. En la figura 10 se aprecia que se añade gafas al personaje, detalle no mencionado en el texto; y la figura 11 muestra el final de la historia con inferencias asociativas y antecedentes causales.



Figura 10. Inferencia asociativa en dibujo.



Figura 11. Dibujo de escena final de la leyenda de Medusa

Con la historieta se dieron diferentes interpretaciones de la imagen. Los estudiantes hicieron diversas lecturas de la situación, aunque se esperaba que la interpretación se relacionara con el malentendido entre las acciones de los personajes (figura 12); por ejemplo, algunos estudiantes asignaron acciones a los personajes con una lógica diferente, que explicaban en la narración. (Ver figura 13).

Figura 12.

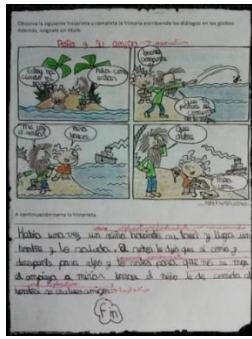


Zoom de figura 12. Interpretación esperada.

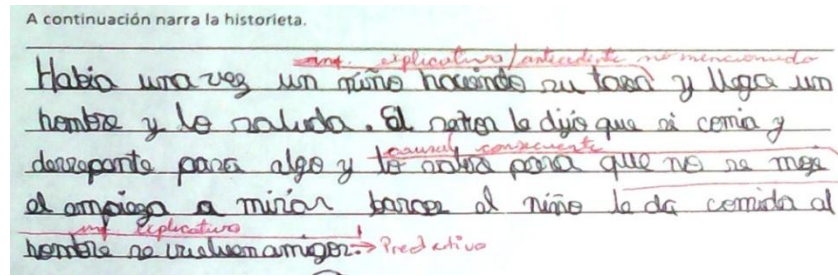
A continuación narra la historieta.

meta subordinada / causal consecuente
 El niño estaba pensando que los trajeron pezaje y al señor
 preguntaba que creía que los pescaron así que le presto su barquilla
 y lanzaron el anzuelo, cuando estaban esperando el niño dijo
 aya viene y el niño le ofrece pezaje al señor y el señor
inf. asociativa
 queda pensativo.

Figura 13.



Zoom de figura 13. Interpretación emergente.



La producción escrita de los dos textos de imagen fue en párrafos y presentó gran variedad de inferencias: asociativas, explicativas, semánticas, instrumentales, metas superordinadas y subordinadas, reductivas, entre otras. Este ejercicio permitió medir el nivel de los estudiantes en este aspecto y evidenció elementos a mejorar (uso de conectores, la ortografía y la puntuación, y la repetición de palabras) que se tuvieron en cuenta en las sesiones posteriores.

En relación al cortometraje, los estudiantes usaron las inferencias predictivas sobre el final de la historia y lo presentado en el video para escribir el resumen, en un taller escrito con preguntas abiertas. Por otro lado, la temática del texto permitió gran motivación y reflexionar sobre el *bullying*. Al final del ejercicio se invitó a los estudiantes a evaluar las estrategias usadas para la comprensión, esto dejó ver que los estudiantes reconocen estrategias inferenciales y las identifican; aspecto que se ampliará más adelante. Los resúmenes resultantes fueron revisados y se usaron como punto de partida para abordar la tercera fase.

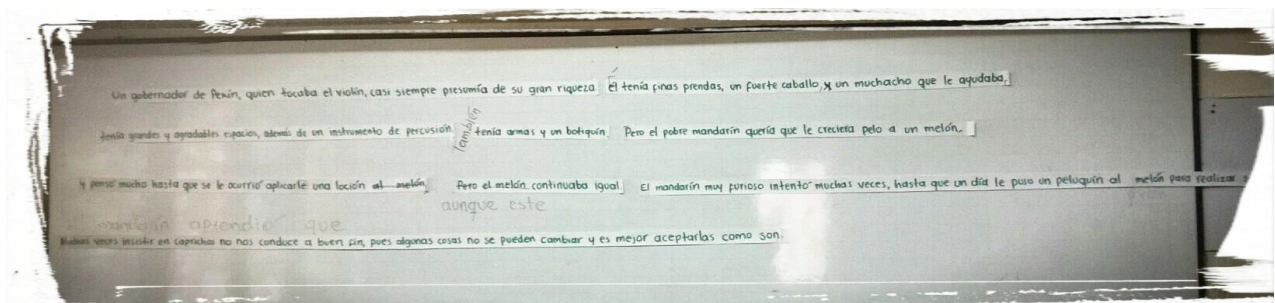


Figura 14. Resumen colectivo en tablero, realizado el 23 de febrero de 2017.

Como se mencionó antes, el texto lírico-narrativo se retomó para ejemplificar el resumen hecho a partir de ideas principales. La figura 14 ilustra el resultado del ejercicio colectivo, en el que los estudiantes con gran interés sugirieron conectores, puntuación y la adecuación del texto.

Con el texto descriptivo sobre los delfines se trabajó específicamente la identificación de ideas principales, para usarlas como plan de escritura en el resumen. Esto se hizo por medio del trabajo en equipo, pero la generación de inferencias fue baja; hubo mayor presencia de reductivas, aunque también crearon explicativas, asociativas y anáforas. Aunque los resúmenes estuvieron mejor escritos (ver figura 15), el 33% de los estudiantes aun hace lista de ideas en vez de párrafos.

Las estrategias usadas en los resúmenes estuvieron relacionadas a la reducción de información literal debido al plan de escritura con el que contaban; también usaron incisos para incluir ideas dentro de otras, variaron el orden de las ideas, ya que no se afectaba la lógica como pasaría con un texto narrativo; añadieron información proveniente de conocimientos previos e hicieron juicios de valor.

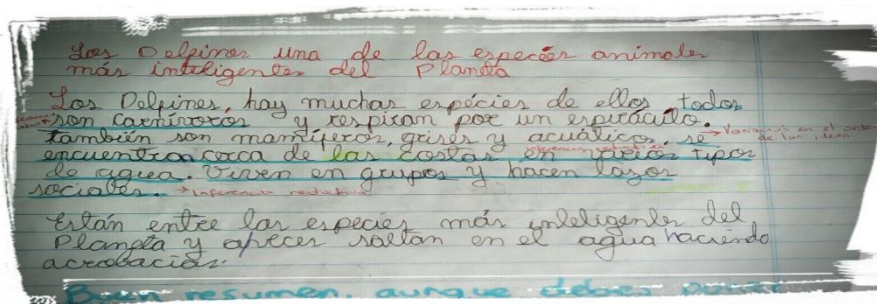


Figura 15. Resumen corregido después de revisión colectiva, donde se evidencia el uso de inferencias reductivas, la variación en el orden de las ideas y dificultades de ortografía.

Otro aspecto a resaltar fue la revisión colectiva del resumen, con la que se retomaron criterios de escritura a tener en cuenta, relacionados con la microestructura explicada en clase. La revisión permitió que los estudiantes fueran conscientes del desconocimiento de los criterios para corregir a sus compañeros, y aportaron criterios adicionales como la letra legible, necesaria para la comprensión. Tuvieron dificultad para recibir la corrección de sus pares, pero el momento fue

aprovechado para reflexionar sobre la importancia de revisar y escuchar a los demás, valorando sus aportes.

En relación a los textos expositivos, los estudiantes debían leer el texto y determinar las ideas principales, para luego redactar el resumen con la ayuda de estas. Sin embargo, se les dificultó reducir información y utilizaron ideas incompletas o incorrectas, incluyeron ideas secundarias, hubo problemas de ortografía y puntuación que impedían la comprensión, hicieron lista de ideas en vez de párrafo y la presencia de inferencias reductivas fue escasa. Entre las estrategias usadas en el resumen, se descubrió que hicieron variación en el orden de las ideas y que no usaron las ideas principales como guía para redactarlo. Si bien ellos conocen estrategias para este proceso, requieren practicar más con textos de este tipo, con los cuales también se haga la respectiva retroalimentación de resultados.

El total de inferencias en Post-lectura fue de 532 y las más productivas fueron las reductivas (120), asociativas (58), temáticas (57), explicativas (48) y predictivas (21). En la gráfica a continuación (figura 16) se muestran las inferencias generadas en cada tipología.

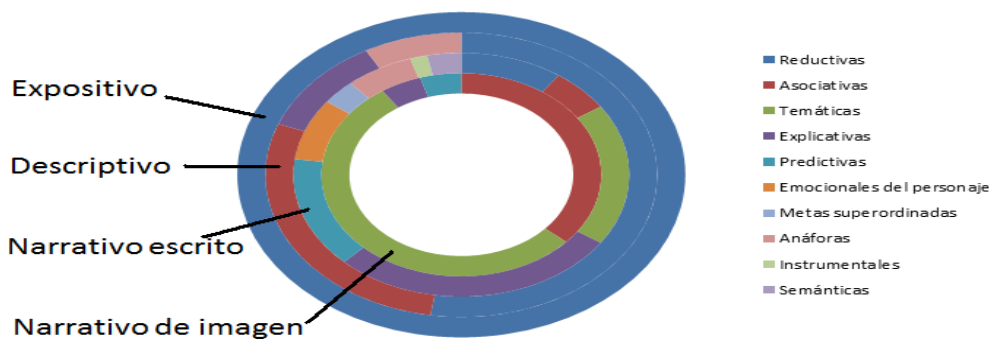


Figura 16. Inferencias generadas en Post-lectura, según tipología textual.

En general puede decirse que la Pre-lectura fue mejorando hacia el final de los textos cuando los estudiantes generaron inferencias predictivas más completas y que reflejaban conocimientos previos de tipo escolar, social o familiar. Mientras que, las fases Durante y Post-lectura fueron productivas todo el tiempo de la intervención, pero fueron refinándose hacia el final. Por ejemplo, la generación de inferencias reductivas aumentó con la aplicación de estrategias para identificar

ideas principales, abordadas en la fase 3. Como se aprecia en la figura 17, el mayor énfasis se hizo durante y después de la lectura, ya que es ahí cuando los estudiantes necesitaron mayor atención y apoyo para lograr la comprensión de los textos trabajados. Por lo mismo, la cantidad de inferencias generadas es mayor en estos dos momentos.

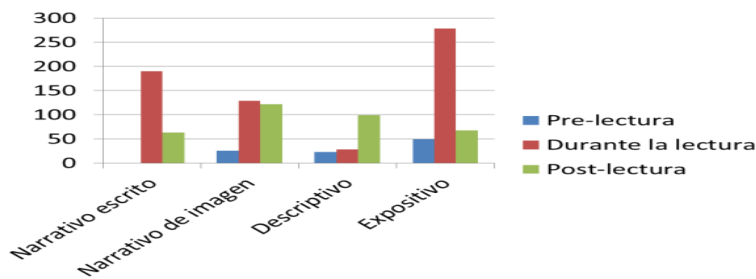


Figura 17. Productividad de inferencias en cada momento de la lectura, según tipología textual. En total los estudiantes generaron 1258 inferencias de diverso tipo.

Las inferencias más representativas en todas las fases fueron las asociativas, predictivas, intención del autor, semánticas, explicativas, temáticas y reductivas (ver figura 18); sin embargo, las asociativas y predictivas estuvieron presentes en todos los momentos de la lectura, lo que permite afirmar que estas contribuyeron más en la comprensión de los textos, en relación con los otros tipos.

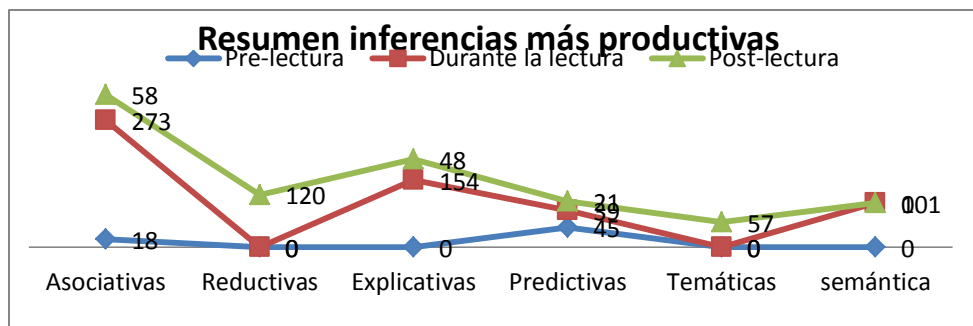


Figura 18. Inferencias más productivas en todos los momentos de la lectura.

Condiciones que aportaron a la comprensión lectora inferencial

Aprendizaje Significativo.

Los resultados relacionados a este tipo de aprendizaje se evidenciaron en relación a la Asimilación, Guía del docente, Actitud del Estudiante, Material, y Diagnóstico. En cuanto a

asimilación de la información, esta se constató cuando los estudiantes dieron cuenta del significado global de los textos, por lo que se puede afirmar que no hubo asimilación de la información presentada en los expositivos por las dificultades explicadas anteriormente. Mientras que fueron más fáciles de asimilar los textos narrativos y descriptivos. También, algunos de los estudiantes usaron el vocabulario aprendido en otras actividades de clase y en diálogos.

Algunas estrategias que contribuyeron a la asimilación fueron los organizadores previos como el glosario usado en el texto lírico-narrativo, las preguntas a modo de pistas para la asociación entre textos; y otros mecanismos como el refuerzo de estrategias y actividades escriturales (como el resumen), ayudas visuales para recordar estrategias propuestas por ellos y por la docente, explicaciones sobre micro y macroestructuras incluidas en ayudas didácticas, la ejemplificación del uso de macrorreglas para la construcción de ideas principales y explicar instrucciones en el orden del día dado al inicio de la sesión, para ayudar en su comprensión. En este sentido se evidenció la importancia de la guía del docente como facilitador de la comprensión inferencial de las diferentes tipologías textuales, y específicamente de los textos con vocabulario técnico o desconocido, como fue el caso de los expositivos y el lírico-narrativo.

La actitud de los estudiantes se midió en términos de disposición y de actitud de aprendizaje significativa (esta última se evidenció con todos los textos). En general fue buena, pero se identificaron fenómenos específicos. La disposición fue mejor con los textos narrativos de imagen porque estaban más relacionados a sus conocimientos previos, a sus preferencias y a su contexto; también fue positiva en la lectura individual de los textos expositivos porque debían concentrarse, mientras que en el trabajo en equipo de los descriptivos surgieron dificultades de escucha, debían negociar posiciones y respuestas y la disposición no fue la mejor.

El material resultó ser significativo, pues estuvo relacionado con sus intereses y conocimientos previos. Aunque tuvieron mayor dificultad con los textos expositivos, estuvieron

motivados por las temáticas presentadas, relacionadas con descubrimiento de fósiles, la genética y la memoria. Este también permitió el refuerzo de estrategias y una mejor comprensión de los textos; los talleres, por ejemplo, fueron de vital importancia para enfocarlos en las temáticas, identificar significados locales y globales, superar limitaciones de conocimiento del léxico, identificar dificultades y soluciones, entre otros. Estos contenían preguntas abiertas y de selección múltiple, diseñadas para generar inferencias según la necesidad y el momento de la lectura.

La pregunta también se usó para activar conocimientos previos sobre el contenido de cada texto abordado y su tipología textual, esto contribuyó en la comprensión permitiendo que los estudiantes prestaran mayor atención a las actividades y se sintieran parte de la construcción de saberes.

Los textos se escogieron de acuerdo a aspectos como extensión, temática y su potencial significatividad, como propone Ausubel, que estuvieran relacionados con la estructura cognitiva del estudiante, con el vocabulario que ellos son capaces de comprender y con sus conocimientos previos. Esto fue posible desde el diagnóstico que además permitió determinar la estructura de conocimiento de los estudiantes en cuanto a los conocimientos previos que ellos poseían sobre estrategias para la comprensión, para resumir, para la producción textual; conocimientos sobre los temas a tratar en los textos y sobre la tipología textual. Además facilitó determinar la preferencia de los estudiantes en cuanto a temáticas y tipo de texto, el estado de la comprensión lectora inferencial y las dificultades de lectura.

Metacognición.

Durante toda la intervención, los estudiantes identificaron y aplicaron estrategias para la comprensión lectora, evaluando la efectividad de estas: realizaron inferencias y procesos lógicos

para comprender y dieron cuenta de ello, reflexionaron sobre errores de escritura y fueron conscientes de sus limitaciones de ortografía y puntuación que llevaba a una mala comprensión, evaluaron su desempeño y propusieron nuevas estrategias para la comprensión como “narrar la historia” o “hablar del texto” (Ver figura 19). Se cree que los procesos metacognitivos son muy importantes para la comprensión porque el estudiante puede tomar conciencia de su comprensión, diagnosticarla y tomar medidas para potenciarla, además de monitorear el proceso en sí. Lo convierte en gestor y protagonista de su propio aprendizaje.

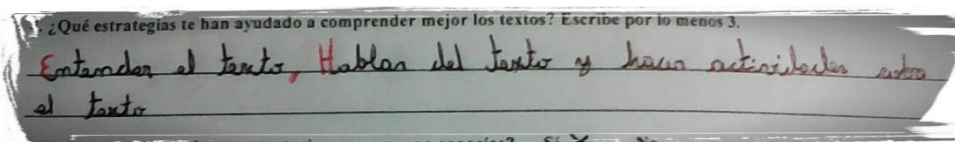


Figura 19. Respuesta de autoevaluación de la tarea, realizado el 02 de noviembre de 2016.

Tipo de trabajo.

Otra de las estrategias intencionales estuvo relacionada con la organización del ambiente de aprendizaje, específicamente con la variación del espacio cuando se realizaron actividades fuera del salón por necesidad de espacio o medios de audiovisuales y la organización de los estudiantes en el aula, en filas, en dos hileras enfrentadas o en equipos, de acuerdo a la actividad a realizar, como la lectura grupal, análisis en pares, trabajo individual, juegos y competencias. Por lo tanto, se presentan tres modalidades de trabajo, individual para la lectura de los textos expositivos y narrativos de imagen, grupal para la lectura del texto descriptivo sobre delfines y en pares para establecer relaciones entre el descriptivo sobre medusas y narrativo escrito con el mismo personaje; el texto lírico-narrativo se trabajó colectivamente al inicio y luego individualmente. Los tipos de trabajo repercutieron en la comprensión lectora de la siguiente manera:

La lectura individual arrojó resultados extremos, siendo más fácil y rápida la comprensión de los textos narrativos de imagen, con gran variedad de inferencias generadas durante y después de la lectura; pero más difícil la de los expositivos, con dificultades de coherencia local y global y

baja presencia de inferencias en el resumen. Por lo anterior, se puede concluir que la colectividad es necesaria para la comprensión de textos con mayor complejidad como los expositivos.

La lectura en pares generó asociaciones incorrectas entre textos en un principio, pero mejoró con la ayuda de organizadores dados por la docente, lográndose la comprensión. También permitió el análisis y posterior ilustración de inferencias asociativas para dar cuenta de las características físicas comunes entre los dos personajes.

En la lectura grupal la comprensión fue satisfactoria ya que permitió identificar y construir ideas principales en el poema y en el texto descriptivo sobre los delfines, y generó más respuestas sustancialmente correctas en la búsqueda de significados desconocidos del poema, porque podían generalizar sus ideas y expresarlas libremente, sin recurrir a lo literal, lo que se evidenció más en el trabajo individual.

También, este tipo de trabajo permitió la construcción colectiva de conocimientos, la corrección entre pares y del grupo, la iniciativa para generar inferencias semánticas en grupo, desarrollar habilidades para trabajar en equipo como la escucha, la cooperación y establecer estrategias o roles para ganar una competencia, y el análisis colaborativo. Aunque los textos narrativos de imagen se trabajaron individualmente, los estudiantes fueron autónomos en analizar las imágenes de manera colectiva.

Otra estrategia colectiva fue la socialización que se utilizó para dar a conocer a los estudiantes la propuesta desarrollada, los resultados de los talleres, las dificultades en la comprensión a mejorar, estrategias emergentes usadas por ellos, entre otros. Esto junto con la activación de conocimientos previos permitió una mayor conciencia y entendimiento del proceso de comprensión propio, la identificación de dificultades y la proposición de estrategias; situando al estudiante como observador activo en su comprensión.

7. Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados de la presente investigación evidencian la necesidad de diseñar y aplicar estrategias en los ejercicios de lectura y, en particular, la contribución de estrategias inferenciales a la comprensión lectora de diferentes tipos de texto.

La generación de inferencias puede darse individual o colectivamente. Según los resultados obtenidos, los textos de mayor complejidad por su vocabulario o estructura (como es el caso de los expositivos y lírico-narrativos) necesitan del trabajo colaborativo, tanto para la creación de inferencias como para la comprensión local y global de estos. Mientras que las narraciones a partir de imágenes son más fáciles de procesar y por lo tanto no requieren de la colectividad para su comprensión. Pero se podría aprovechar este tipo de trabajo para generar otro tipo de interpretaciones del texto en sí o intertextuales.

De otro lado, se hizo evidente que la definición de ideas principales, y en general de la macroestructura, puede contribuir o no en la representación del significado global de un texto. Cuando los resúmenes se hicieron de manera libre, con la simple instrucción de escribir el resumen sobre la información presentada, la construcción de estos estuvo mejor estructurada e incluyó gran diversidad de inferencias. Pero, esta estrategia tuvo un impacto positivo en la comprensión local de un texto descriptivo y facilitó la organización de las ideas para dar cuenta de su significado global por medio del resumen.

Entretanto, considerando que con los textos más complejos (como los expositivos) pueden presentarse dificultades en la comprensión local de significados, lo que implicaría limitaciones como confusiones y mal entendidos para construir el significado global; se

pretendió mitigar esta problemática con las ideas principales como plan de escritura para el resumen, con lo que se facilitaría la redacción con información completa y pertinente al contenido del texto. Sin embargo, los estudiantes presentaron dificultades a este respecto y no se cumplieron las expectativas sobre las inferencias reductivas que estarían implicadas en los resúmenes. No se desconoce que este fenómeno también se deba a la falta de práctica en la lectura y comprensión de este tipo de textos.

Además, es importante mencionar que el refuerzo en la utilización de estrategias inferenciales para la lectura potencia la comprensión lectora en diferentes tipologías textuales: ayuda a la comprensión de textos de difícil comprensión por su complejidad, a nivel local y global; enriquece las interpretaciones de las narraciones y permite compararlas para emitir juicios de valor, entre otros. Adicionalmente, esta práctica no solo permite integrar mejor los significados durante la comprensión y dar cuenta de esta, también le da protagonismo al estudiante en su propio proceso de comprensión: le permite tener conciencia de sus limitaciones, identificar soluciones y ponerlas en práctica, descubrir otros caminos para descifrar significados implícitos y compartirlos o socializarlos; dándole mayor seguridad para enfrentarse a otros retos de lectura.

Otro aspecto importante de la observación, análisis y caracterización de los procesos inferenciales realizados por los estudiantes es la comprensión de sus necesidades en cada momento de la lectura. Se evidenció que las inferencias más requeridas por los estudiantes fueron las de tipo explicativas, asociativas, semánticas, predictivas y sobre la intención del autor porque las generaron en todos los momentos de la lectura y para todos los textos. Partiendo de esto, se recomienda el diseño de materiales como los talleres, los textos asociados a los intereses y estructura de conocimiento de los estudiantes, ayudas visuales y didácticas para ejemplificar y explicar, evaluaciones escritas, juegos, entre otros; que permitan la generación de estas

inferencias y ampliar la creación de otros tipos, ya que enriquecen la comprensión y el modelo mental del estudiante.

Por lo anteriormente expuesto, también se concluye que el rol del docente como guía para la comprensión inferencial es vital en el aula de clase, ya que es él quien puede diseñar y aplicar estrategias y materiales que conduzcan a los estudiantes a leer entre líneas, a imaginar posibles significados y resultados, y en general, a ir más allá de la primera lectura de un texto. El docente también puede identificar las fortalezas y debilidades de comprensión e implementar mejoras para que los estudiantes se sientan más seguros y realicen una lectura inferencial adecuada.

Desde otro ángulo, la contribución de esta investigación no se limita a la comprensión lectora de los estudiantes; también enriqueció la práctica docente al permitir la reflexión sobre diferentes acciones pedagógicas realizadas en torno a la lectura, la observación de problemáticas recurrentes en el aula y la postulación de posibles soluciones. Para esto fue muy importante el apoyo de la docente titular, ya que permitió el trabajo en equipo, mantener unidad en los contenidos trabajados con los estudiantes, aprender sobre los procesos de comprensión en diferentes niveles, el diálogo y reflexión constante sobre lo trabajado en cada sesión y tener diferentes perspectivas de trabajo en clase. Esto también facilitó una mayor integración en la realidad de los niños y comprenderla desde situaciones familiares, escolares y del aula de clase.

En cuanto a las limitaciones, se debe decir que el tiempo de intervención fue corto y algunas de las diversas actividades de la institución requirieron del tiempo presupuestado para el ejercicio pedagógico. Sin embargo, queda el aliciente de haber concluido con la mayor parte de la propuesta pedagógica, de manera consciente y con calidad. Y se considera que aunque el tiempo presencial en la institución fue acortado, se dedicaron espacios y tiempos para la planeación de la propuesta y las actividades, los ajustes pertinentes y el análisis de resultados parciales y totales. También es positivo el interés mostrado por la docente en continuar este tipo de ejercicios

inferenciales en las lecturas que restan del año escolar, pues ella lo considera de suma importancia en los procesos académicos.

Recomendaciones

La estructura de los textos narrativos guarda mayor relación con los estudiantes, por sus prácticas conversacionales cotidianas, lo que hace que puedan comprender mejor las narraciones que las hipótesis defendidas en un texto expositivo. Por tanto, es preciso considerar una mayor participación de los textos descriptivos y expositivos en los planes lectores de los colegios, sin descuidar los narrativos que pueden contribuir en la comprensión de otras tipologías. De hecho la investigación arrojó un indicio interesante, en cuanto a una posible transferencia de estrategias de comprensión, de una tipología a otra; los estudiantes generaron inferencias predictivas relacionadas a elementos narrativos en la Pre-lectura de un texto descriptivo, texto con el que tuvieron buen desempeño en la comprensión.

Para el caso particular de la producción de inferencias en los textos expositivos, las explicativas, asociativas, predictivas, semánticas y reductivas se generaron pero no siempre correspondieron al contenido presentado. Por el contrario, los textos narrativos de imagen generaron una gran variedad de inferencias locales y globales, gracias a la práctica y el conocimiento que los estudiantes tienen en este tipo de lectura.

El trabajo con los textos expositivos debe ser colectivo e individual, utilizando textos con temáticas llamativas, relacionadas a su contexto y preferencia; esto, con el fin de facilitar el acercamiento a esta tipología textual y su comprensión. Pero en general, se recomienda el trabajo colectivo para los procesos de comprensión, pues repercuten positivamente en la comprensión a nivel individual.

Por otro lado, debido a que Durante y Post-lectura fueron los momentos de la lectura en los que los estudiantes requirieron más atención y generaron más inferencias, y que de estas dependió la integración adecuada de significados y la construcción de la comprensión global; se recomienda dar mayor importancia y acompañamiento durante dichas fases y favorecer la generación de inferencias de manera libre o por medio de preguntas diseñadas para tal fin, además de la revisión colectiva e individual de la comprensión.

En el caso de la metacognición, se sugiere tener en cuenta que es de vital importancia dar espacios a estos procesos de reflexión y evaluación del propio desempeño, lo que permite situar al estudiante en el centro de su proceso de comprensión, con una mayor participación no solo de las actividades propuestas por el docente, también de las posibles soluciones a sus limitaciones de comprensión.

Por último, se aconseja el diseño e implementación de materiales y estrategias desde el enfoque de Aprendizaje Significativo, pues facilita de la comprensión de significados nuevos como los presentados en textos de diferentes tipologías y formatos. Además de tener en cuenta lo que el estudiante sabe y lo que puede llegar a hacer en términos de comprensión. Este aspecto es importante porque permite la evaluación constante de la implementación pedagógica del docente y los resultados de los que aprenden, estudiantes y docentes.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Localidad N° 1, Usaquén*. Bogotá.gov.co. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/usaquen>
- Arrivillaga F. (2015). *Lectura inferencial y pensamiento algebraico* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Burón, M. (2012). *Comprensión lectora, memoria de trabajo e inferencias*. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina. Recuperado de http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Adriana_Monica_Buron.pdf
- Child Development Institute. (1999-2015). *Stages of Intellectual Development In Children and Teenagers*. Orange, California, U.S. Recuperado de <http://childdevelopmentinfo.com/child-development/piaget/>
- Cisneros M., Olave G., y Rojas I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Correa, N., y Gutiérrez, A. (2011). *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cortes, O. (2011). *Incidencia de los estilos cognitivos en los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los niños de 5° del Colegio Naval de Bogotá*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7955/T26.11%20C818i.pdf?sequence=1>

- Curie, N., y Cain, K. (2015). Children's Inference Generation. The role of Vocabulary and Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen (137), pp. 57-75. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209651500065X>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=6cI-VsOF6isC&printsec=frontcover&dq=la%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20john%20elliott&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjh-LiXz_nSAhVKRyYKHZTQAB8Q6AEIIDAB#v=onepage&q=la%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20john%20elliott&f=false
- Figueredo L., & Rangel L. (2012). *Desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial a través del cómic* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gernsbacher, M. A. & ST. John, M. F. (2000). *Modeling suppression in lexical access*. In D. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning*. Washington, DC: APA Publications. Disponible en: http://gernsbacherlab.org/wp-content/uploads/papers/Gernsbacher_Modeling_Suppression_GorfeinBook_2000.pdf
- Gil L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- ICFES. (2015). *Cuadernillo de prueba, ejemplo de preguntas Saber 5° Lenguaje*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Inga, M. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa*, volumen (12), pp. 141-170.

Recuperado de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a09v12n22.pdf

Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Énfasis: múltiples desarrollos. Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. USA: Pearson Education.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso, Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Mateus, G., Castillo, M., Santiago, A., y Rodríguez, L. (2012) Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios, volumen* (36), 115-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a07.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Objetivos*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>

Narvaez, D., Van den Broek, P., y Barrón, A. (1999). The Influence of Reading Purpose in Inference Generation and Comprehension in Reading. *Journal of Educational Psychology, volumen* (91), 488-496. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e7c8/9d3c098c04e0e1d1709d2c553a160ce8711b.pdf>

Perales, D., y Reyes M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen* (19),

- 599-626. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200011
- Reyes M. C. (marzo de 2016). Inducción sobre el Instituto Pedagógico Nacional para docentes en formación. Bogotá D.C.
- Sánchez, J., y Morales, J. (2012). *La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4427/6160>
- Santiago A., Castillo M., Mateus F. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá Colombia: Alejandría Libros.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 monografías de las localidades, Distrito Capital 2011. Localidad # 1 Usaquéen*. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE063-MonografiaUsaquen-31122011.pdf>
- Sellán C., Sanz de Benito J., y Valle F. (1995). Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos. *Revista de psicología general y aplicada. Volumen(48)*, p.283-299.
- Tequia A. (2015). *El cómic, en los procesos de comprensión de lectura inferencial en las estudiantes del grado 504 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Instituto Pedagógico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=1>
- Van Dijk T. y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>

Anexos

Anexo 1. Diario de campo N° 2 del 24 de febrero de 2016

Universidad Pedagógica Nacional

Proyecto de Investigación en el aula

Convenciones: **A** (Análisis), **C** (categoría)

Propósito de la sesión: Aprender sobre algunas estrategias de comprensión lectora de textos como guías, cuentos, adivinanzas, entre otros.

Estudiante Practicante: Mireya Nieves Gómez

Suena el timbre y los niños comienzan a ubicarse en sus puestos. Hay un niño tomando café en el salón. Hoy el salón tiene una distribución diferente a la clase anterior, quedando un bloque en el centro compuesto de tres pupitres en línea vertical, y dos filas sencillas en los extremos.

A: Se necesitan estructuras de tiempo y espacio que dan orden y permiten la realización de las actividades académicas. **C:** Conductismo.

Luego, entra la directora de grupo (Alexandra, según dicen los estudiantes) habla con la docente titular y luego sale.

A: Proceso de acompañamiento al curso para conocer las necesidades de la población y desarrollar mejor los procesos educativos. **C:** Trabajo en equipo.

No han llegado la totalidad de los estudiantes. La profe inicia con un saludo y pide que bajen las sillas de los que faltan. El niño que está en el último puesto de una de las filas expresa que tiene mucho sueño (Santiago), aun así procura participar en la sesión. **A:** La hora de la clase parece afectar la motivación de algunos niños provocando poca participación. **C:** Motivación.

La profe comienza con una oración que los niños repiten después de ella, aclarando que la hagan en sus puestos y que el que no quiera hacerla no está obligado. Agradecen por la familia, el colegio y los bienes materiales. También piden por los enfermos y por el día. Luego, ella pregunta sobre lo que hicieron la clase anterior. Santiago dice que copiaron unas estrategias y los otros niños nombran algunas de ellas.

Otro de los estudiantes dice que en la clase anterior hablaron sobre estrategias de lectura y una niña parafrasea lo que él dice, la profe le dice –muy buena repetición, para mostrarle que debe usar sus propias ideas sobre lo que entendió de las estrategias de lectura vistas la clase anterior. **A:** La indagación sobre lo que ya se aprendió permite un punto de partida para continuar una enseñanza específica. Además, conocer las condiciones previas de la población permite determinar el estado de conocimiento sobre un tema específico. **C:** Activación de conocimientos previos.

Los niños permanecen en silencio y la profe recopila lo que han dicho. Desde el comienzo del mes han estado trabajando sobre la lectura literal, por lo que se aplicó la prueba diagnóstica sobre comprensión lectora. Los niños no entienden bien la diferencia entre información explícita e implícita, entonces la profesora les explica con un ejemplo (son dos gafas diferentes para leer un texto”. En grado cuarto solo trabajarán sobre información explícita.

Recuerdan lo visto para la comprensión de la lectura literal (información explícita) y la profesora relaciona cada paso con las cosas que han analizado en los tiempos de lectura de “Momo” y “Faltan 7 días”. Además les explica cómo usar esos pasos en la lectura de textos de otras asignaturas. **A:** Relacionamiento de un tema específico de una disciplina con otras para entender el porqué es necesario leer comprendiendo lo que dice un texto. **C** Metacognición.

Anexo 2. Prueba diagnóstica

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español y lenguas extranjeras

Proyecto de Aula / Octavo semestre

Línea de investigación: enseñanza del español como lengua propia
Maestro en formación: Mireya Nieves Gómez

Prueba de lectura diagnóstica para los estudiantes del grado 404 del Instituto Pedagógico Nacional, que tiene el objetivo de conocer el nivel de lectura literal e inferencial de los niños(as).

Datos del estudiante

Nombre: _____ Fecha: _____

En grupos de a tres estudiantes responder las siguientes preguntas:

1. Según el título “La evolución del transporte hacia 2100: En sólo dos horas se podrá llegar a cualquier lugar del mundo” ¿De qué podría tratar el texto?
2. ¿Cuál podría ser el transporte más rápido del futuro?

Lee atentamente.

La evolución del transporte hacia 2100: En sólo dos horas se podrá llegar a cualquier lugar del mundo

Autos que pueden llegar hasta los 600 km/h y túneles de alta velocidad al vacío permitirán convertir al planeta en un gran vecindario.
(Lorena Guzmán H.)

Horas y horas perdidas en tacos, las constantes alzas en el costo de la bencina y los viajes interminables serán sólo malos recuerdos a mediados de este siglo. Los vehículos que vienen serán económicos, ultrarrápidos y podrán viajar en el vacío.

Hace tres décadas que Peter Markus está diseñando lo que él llama el auto del futuro. El ex ingeniero de Porsche, BMW y Ferrari, está detrás de una especie de moto inspirada en la aerodinámica de los delfines y que es capaz de moverse tanto por sobre caminos tradicionales como por vías con levitación magnética, tal como lo hacen los trenes de alta velocidad.

La filosofía detrás del nuevo modelo no sólo comprende mayor eficiencia y velocidad, sino también una nueva forma de trasladarse por el planeta. "Es el primer vehículo que ha sido presentado como sucesor del auto actual", dice a "El Mercurio" el propio Markus desde Suiza. Según el ingeniero, el proyecto es mucho más que un simple auto eléctrico: "Es todo un nuevo sistema de movilización, un cambio necesario que nunca antes se había convertido en tema en la sociedad".

Aerodinámica de delfín

El protagonista de este cambio es el Acabión, una mezcla entre city car y auto del futuro, que puede llevar dos pasajeros adultos. Es completamente eléctrico, consume 1,6 KWh cada 100 km -el equivalente a 0,16 litros de bencina cada 100 km- y una sola recarga de su batería es suficiente para viajar más de 1.000 km. El Acabion no sólo podrá transitar en los caminos lentos o tradicionales, sino que también prácticamente

volará. La velocidad máxima que podrá alcanzar para el año 2050 son 600 km/h. Esa velocidad, en caminos especialmente dedicados a su tránsito, acabará con las distancias.

Pero no será lo único. Un sistema de túneles o carreteras al vacío conectará sólo en horas a todo el mundo. Serán tubos de tres metros de diámetro que no permitirán la entrada del aire, para así reducir toda resistencia al paso del vehículo, y contarán además con un riel de levitación magnética. Tal cual se moviliza el tren de alta velocidad Maglev, que transita en Japón y en China, el Acabion será desplazado por la fuerza de imanes localizados en el riel. Ello le hará llegar en un par de horas a cualquier parte. La red de túneles se alimentará de la energía de enormes plantas solares ubicadas en Arizona, el norte de África o Medio Oriente.

Así, en 2100 y según cálculos de Markus, se podrá viajar de Nueva York a París en sólo 27 minutos, o de San Francisco a Praga en 25. "Sólo se necesita tiempo para hacerlo realidad. Afinar el proyecto y su tecnología es una parte, y otra es conseguir voluntad política y voluntad de innovación".

Texto elaborado por Lorena Guzmán H para el diario El Mercurio,

Usado en Curriculum en línea del Ministerio de Educación chileno.

Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21417_recurso_pdf.pdf

Responde las siguientes preguntas según la lectura “La evolución del transporte hacia 2100”.
Encierra la letra con la respuesta correcta.

1. En el primer renglón, la palabra “tacos” se refiere a:

- a. Comida mexicana
- b. Congestión vehicular
- c. Tacones
- d. Ninguna de las anteriores

2. ¿Cuántos años lleva el inventor Peter Marcus diseñando el auto del futuro?

- a. 25 años
- b. 20 años
- c. 03 años
- d. 30 años

3. Las ventajas del auto del futuro son:

- a. Estilo, modernidad y podrá viajar a 1000K/h
- b. Rapidez, modernidad y podrá viajar en el espacio
- c. Amplitud, economía y podrá navegar en el agua
- d. Rapidez, economía y podrá viajar en el vacío

4. Esta especie de moto es una mezcla entre:

- a. City car y auto del futuro

- b. Auto del futuro y cohete espacial
- c. City car y auto clásico
- d. Helicóptero y auto del futuro

5. El nuevo vehículo está inspirado en la aerodinámica de:

- a. La moto ninja
- b. Un mosquito
- c. Un cetáceo
- d. la culebra

6. Los nuevos vehículos podrán desplazarse por:

- a. Caminos aeroespaciales
- b. Caminos tradicionales y vías con levitación magnética
- c. Caminos eléctricos y acuáticos
- d. Caminos tradicionales y rieles de madera

7. El nombre dado a este invento es:

- a. El acabion
- b. El auto aerodinámico
- c. El ecofín
- d. El carro ecológico

8. El tipo de energía que se planea usar para alimentar la red de túneles será:

- a. Energía sonora
- b. Energía vehicular
- c. Energía solar
- d. Energía eléctrica

9. Según el inventor ¿Qué se necesita para que el proyecto se haga realidad?

- a. Voluntad económica e interés social
- b. Voluntad política y voluntad de innovación
- c. Apoyo de BMW, Porsche y Ferrari
- d. Hacer investigación sobre los delfines

Marca con una X

10. ¿Crees que la información dada en el texto es verdad? Sí___ No___

¿Por qué?_____

Escribe un resumen sobre el texto

Anexo 3. Diario de campo N° 1 del 17 de febrero de 2016

Universidad Pedagógica Nacional
Proyecto de Investigación en el aula

Propósito de la sesión: Aprender sobre algunas estrategias de comprensión lectora de textos como guías, cuentos, adivinanzas, entre otros.

Estudiante Practicante: Mireya Nieves Gómez

La profesora me presenta ante la clase, enfatizando en que soy una profesora más, y los niños saludan. Comienzan la sesión con una oración, de participación libre, desde el puesto y dirigida por la docente. Comienzan la revisión de la prueba diagnóstica desde la pregunta 10 sobre la lectura del poema “El reino del revés” (texto lírico). Recuerdan las características de forma y de contenido de este género. Algunos niños presentan confusión al respecto y lo reflejan en sus respuestas. Sin embargo, la profe los anima a participar así se equivoquen y ellos lo hacen activamente, levantando la mano para pedir la palabra. Dos de los estudiantes llegan tarde por causa de la ruta escolar pero ingresan y se ubican en los puestos respectivos sin interrumpir la clase. Uno de los niños lee en voz alta un fragmento del poema y la profesora le indica que debe practicar lectura porque lee pausado. Varios de los estudiantes tienen las respuestas mal, por lo que la docente pide a algunos de ellos que lean la pregunta y expliquen en sus propias palabras lo que había que hacer. Luego, leen cada pregunta con cada una de las posibles respuestas y entre todos analizan si son posibles o no, y cuál es la que más corresponde a la pregunta. Después deben inventar algunas rimas y la profesora los anima a intentarlo aunque no rimen. Esto, con el fin de recordar las características de los textos líricos. Los niños también expresan que les gustó leer el poema. Siguen con la revisión de las preguntas abiertas sobre un texto informativo sobre las redes sociales en internet. La profesora habla sobre la importancia de comprender lo que se lee, para poder responder bien a las preguntas sobre el texto. Uno de los niños lee una pregunta con la entonación inadecuada y es corregido por esto. Debe analizar la pregunta y cada una de las opciones de respuesta, luego decir cuál considera correcta. Este ejercicio lo repiten varios de los niños y la profesora procura que todos participen, ellos tienen la posibilidad de corregir sus respuestas después del análisis. La mayoría de los niños pide participar pero les dan oportunidad a los que no han hablado. Al final comentan sobre el internet y su uso responsable.

Anexo 4. Tabla1. Preguntas y respuestas de la prueba diagnóstica

Momento	Pregunta	Tipo de pregunta / instrucción	Tipo de inferencia / información explícita	Alternativa correcta
Pre-lectura	1.	Abierta	Inferencia diagnóstica/predictiva	Inferencias que correspondan al contenido del texto.
primera parte	2.		Inferencia diagnóstica/predictiva	
Durante la lectura	1.	Selección múltiple con única respuesta	Inferencia explicativa	b
segunda parte	2.		Inferencia explicativa	d
	3.		Inferencia asociativa	d
	4.		Captación de ideas explícitas	a
	5.		inferencia explicativa	c
	6.		Captación de ideas explícitas	b
	7.		Captación de ideas explícitas	a
	8.		Inferencia explicativa	c
	9.		Captación de ideas explícitas	b
	10.	Falso verdadero con argumento	Inferencia lógica y pragmática	Creación de inferencias lógicas y pragmáticas

Relación del tipo de preguntas, tipo de inferencias evaluadas, y resultados esperados en cada etapa de la prueba de lectura diagnóstica.

Anexo 5. Tabla 2. Resultados encuesta

Pregunta	Opciones	Resultados
Localidades de las que provienen	Ciudad Jardín	1
	Suba	12
	Engativá	4
	Usaquén	8
	Barrios Unidos	2
	Santa Fe	1
	Teusaquillo	1
	Puente Aranda	2
	Fontibón	1
	Tunjuelito	1
Materia preferida	Educación física	6
	Artes	7
	Matemáticas	4
	Música	5
	Inglés	2
	Tecnología	2
	Lengua castellana	2
	Ambiental	1
	Talleres	1
	Informática	1
Convivencia	muy bien	6
	profes regular, compañeros bien	2
¿Te gusta el trabajo en grupo?	Sí	31
	No	1
	Razón	trabajo en equipo, es más fácil, comparten ideas, trabajan rápido
Actividades realizadas en clase	Controles de lectura, leer, lectura en voz alta, conocer historias y palabras nuevas, escribir, consultas, evaluaciones, adivinanzas, jugar, talleres.	
Temas de clase	Estrategias de lectura, géneros literarios, estrategias de clase.	
Actividades preferidas	Historias de suspenso, superhéroes, acción, ficción, y fantasía. Lectura en voz alta.	
Textos preferidos	Cuentos	15
	Cómics	15
	Revistas	1
	Periódico	1

Percepción del rendimiento	Cuentos	15
	Cómics	15
	Revistas	1
	Periódico	1
Convivencia con compañeros	Muy buena	19
	Buena	11
	Regular	2

Anexo 6. Tabla 3. Clasificación de inferencias. Adaptado de León (2003) y Van Dijk (1983).

Autores	Obligatorias	Elaboraciones
O'Brien y cols. (1988)	Repetición de argumentos, anafóricas y relaciones causales (antecedentes).	Instrumentales, hacia adelante y predictivas.
Just y Carpenter (1987)	Hacia atrás: puente, interrogativas o conectivas	Hacia adelante: predictivas, extrapolativas o elaborativas.
Murray, Klin y Myers (1993)	De generalización: verdaderas	De construcción: no necesariamente ciertas. Macroestructurales o reductivas.
Kintsch y Van Dijk (1978, 1983)		Elaborativas: explicativas, asociativas y predictivas.
Van Den Broek, Fletcher y Risdén (1993), y Trabasso y Magliano (1996)	Necesarias: conceptos omitidos en un guión, diferencias individuales, referencial o causal, automática.	No necesarias: idiosincrásicas, conexiones entre oraciones, generación de expectativas, descripciones, intención del autor.
Reder (1980)	Perceptivas: automáticas, obligatorias, durante la comprensión.	Cognitivas: bajo control cognitivo, estrategias y conocimiento general.
Swinney y Osterhout (1990)	Automáticas: referenciales, puente y causales antecedentes.	Estratégicas: semánticas, instrumentales y causales consecuentes.
McKoon y Ratcliff (1992,1995) minimalistas.	On-line: metas superordinadas, causales antecedentes y temáticas globales.	Off-line: causales consecuentes (explicativas), predictivas, instrumentales y meta subordinada-acción.
Graesser y cols. (1994) constructoristas	Dirección	Tipo de relación (o contenido de la relación) que conectan los sucesos, estados o hechos individuales del texto.
Van den Broek y cols. (1993) criterios integrados	Hacia atrás: conectivas, reactivaciones, elaboraciones.	Relaciones anafóricas.
	Hacia adelante: predictivas, futura relevancia de la información.	Relaciones causales.
	Elaboraciones ortogonales: Activan información dada por la oración que se lee, proveyendo detalles y asociaciones (por ejemplo, información visual o espacial que está relacionada).	Instrumentales.
	Asociaciones: activan información asociada a la frase que se lee.	Temáticas: reflejan la moraleja o la esencia del significado global del texto.

Anexo 7. Tabla 7. Matriz de estrategias docentes y resultados de los estudiantes

Fases / Propuesta	Aprendizaje significativo		Resultados	
Actividad	Estrategia	Recursos	Cognitivos: productos	Pedagógicos: diarios
Lluvia de ideas sobre	Activación de conocimientos previos,	Textos descriptivos	Conocimiento previo: escolar y experiencia	Construcción colectiva de

U N O	estrategias de comprensión lectora. Clase 1 Carrera de observación aplicando las estrategias. Clase 2	Lluvia de ideas, Escucha. Recopilación de estrategias propuestas, Juego y competencia, Trabajo en equipo, Conocimiento previo como punto de partida, Taller: preguntas multipropósito. Variación del espacio de clase.	Ideas de los estudiantes. Cartelera de estrategias, Ficha de instrucciones y pistas, Texto narrativo Tesoro de dulces (premio). Texto descriptivo y texto narrativo. Taller.	propia. Metacognición. Inferencias predictivas que corresponden al contenido del texto, Activación colectiva de conocimientos previos, Confusión de la intención del autor con idea principal, Aplicación de estrategias para la comprensión lectora, Post-lectura: inferencias predictivas, explicativas y asociativas, Juicio de valor. Confusión entre idea principal, moraleja y propósito del texto, no hay conciencia de las tipologías textuales, Dan cuenta del contenido del texto y no de tipología textual, Identificación de similitudes entre personajes (Inferencias asociativas), Asociaciones incorrectas de tipología textual, Inferencias asociativas por medio del dibujo, a partir del texto, Producción escrita dada por listas en vez de párrafos.	conocimientos. Interés de los estudiantes. Necesidad de revisar resultados, Dificultades para trabajar en equipo, Reconocimiento de estrategias para trabajar en equipo, Asimilación de la información.
	Prueba escrita: comparación de textos narrativo y expositivo con el mismo tema, para evaluar la comprensión. Reflexión sobre la tarea. Clases 3 y 4	Comparación entre textos. Lectura y discusión grupal para trabajo individual y en parejas. Activación de conocimientos previos sobre la leyenda de Medusa, Preguntas escritas para activar conocimientos previos, Metacognición. Retroalimentación del taller corregido.	Historieta para completar.	Diferentes interpretaciones de la imagen, Generación de inferencias. Explicativas, asociativas, predictivas, metas superordinada y subordinada, causales consecuentes, emocionales de los personajes, temáticas, anáforas, instrumental, elaboración ortogonal, reductiva y puente. Interpretación colectiva e individual de imágenes. No identificaron la tipología textual. Construcción de nuevos significados a partir de inferencias (predictivas, explicativas, asociativas y semánticas). Asociación de palabras por similitud fonética como estrategia para definir significados.	Necesidad de organizadores previos, Dibujar como motivación, Corrección colectiva, No identificación de tipologías textuales.
D O S	Creación de inferencias para redactar una narración. Clase 5	Uso de material relacionado a la estructura cognitiva de los estudiantes, Explicación participativa de las características de la historieta.	Historieta para completar.	Diferentes interpretaciones de la imagen, Generación de inferencias. Explicativas, asociativas, predictivas, metas superordinada y subordinada, causales consecuentes, emocionales de los personajes, temáticas, anáforas, instrumental, elaboración ortogonal, reductiva y puente. Interpretación colectiva e individual de imágenes. No identificaron la tipología textual. Construcción de nuevos significados a partir de inferencias (predictivas, explicativas, asociativas y semánticas). Asociación de palabras por similitud fonética como estrategia para definir significados.	Asimilación de la información dada, Refuerzo de la producción escrita, Respuesta emocional positiva frente a la actividad: actitud de aprendizaje significativo, Material relacionado con el interés de los estudiantes, Respuestas sustancialmente correctas, Conocimientos previos sobre el formato de texto. Libertad de respuestas: actitud de aprendizaje significativo, Dificultades de escucha, Creación de juicios de valor sobre las respuestas de los otros, Trabajo colaborativo, Uso del vocabulario aprendido.
	Asociaciones entre definiciones del diccionario, inferencias sobre palabras desconocidas y el contexto del texto, para determinar significados. Clase 6	Pregunta oral para generar inferencias sobre el posible significado de un concepto: activación de conocimientos previos, Construcción colectiva de la coherencia local, Uso del diccionario y del contexto para entender ideas locales, Texto en dos formatos, Refuerzo de uso de estrategias para la comprensión lectora, Organización del salón en círculo.	Texto lírico-narrativo y su audio. Glosario del poema. Tarjetas con posibles palabras desconocidas.	Durante la lectura: generación de inferencias elaborativas: asociativas y explicativas; Mayor facilidad para crear inferencias asociativas, Construcción de moraleja a partir del conocimiento propio.	Actitud de aprendizaje significativo, Generación de inferencias.
	Prueba escrita de recuperación léxica. Clase 7	Preguntas escritas para generar inferencias puente y elaboraciones, Explicación de las preguntas, Texto en dos formatos, Revisión y socialización del taller.	Taller escrito de recuperación léxica.	Generación de inferencias predictivas para el contenido y el desenlace, Resumen: Creación de inferencias explicativas, emocionales del personaje, asociativas, predictivas, metas superordinadas, anáforas, reductivas, instrumentales y semánticas, para realizar el resumen. Mayor uso de inferencias explicativas en el resumen.	Actitud de aprendizaje significativo, Material significativo, Reflexión sobre el bullying, Metacognición: conocimiento de estrategias para resumir, Realizan procesos lógicos durante la lectura y los identifican, Trabajo de análisis colaborativo.
	Generación de inferencias predictivas y reductivas a partir de texto narrativo. Autoevaluación de la tarea. Clase 8	Preguntas orales para activar conocimientos previos sobre la tipología textual de los textos trabajados, Material relacionado con el interés de los estudiantes, Preguntas escritas para generar inferencias predictivas, Diagnóstico de producción escrita de un resumen, Variación del espacio de clase. Identificación de estrategias usadas para predecir final y para hacer el resumen:	Cortometraje Taller escrito.		

<p>Actividad diagnóstica: identificación de ideas principales y resumen adecuados de un texto lírico-narrativo.</p> <p>Clase 9 Autoevaluación, co-evaluación y evaluación del desempeño en las tareas.</p> <p>Clase 10</p>	<p>metacognición. Juego significativo, Trabajo en equipo, Preguntas orales para activar conocimientos previos sobre ideas principal y secundaria, y resumen, Análisis de ideas principales y resumen de texto conocido, Organización del salón en dos hileras. Preguntas orales para activar conocimientos previos sobre evaluación, Metacognición, Socialización de resultados. Autoevaluación y coevaluación, Resumen de la implementación.</p>	<p>Texto lírico-narrativo, Ideas principales, Versiones de resumen. Ficha de evaluación. Talleres escritos corregidos.</p>	<p>Realizan inferencias y lo identifican. Identificación de ideas principales, Identificación de incoherencias en resumen. Textos de imagen fueron más fáciles de comprender, Propusieron características ideales para entender un texto y dificultades, Identificación de estrategias para la comprensión, Desconocer el vocabulario fue la principal dificultad en la comprensión, Estrategias relacionadas con la lectura inferencial, Identificación de la tipología textual.</p>	<p>Mejor comprensión del texto: asimilación, Construcción colectiva de significados, Actitud de aprendizaje significativo, Desconocimiento de estrategias para obtener ideas principales. Consideran: buen desempeño en actividades realizadas, la comprensión mejoró, aprendieron estrategias y a escribir, Valoración del trabajo hecho por la docente, Nuevas estrategias</p>
<p>T R E S</p> <p>Socialización de estrategias para la comprensión y para el resumen, y de la propuesta en general. Resumen colectivo de texto lírico narrativo. Lectura en voz alta de texto expositivo. Clase 11 Ejemplificación de extracción de una idea principal y sus secundarias. Competencia en equipos para identificar ideas principales y secundarias en cada uno de los párrafos del texto expositivo leído. Clase 12</p>	<p>Socialización de lo realizado a lo largo del proyecto, Lluvia de ideas para recopilar las estrategias aprendidas, Socialización de estrategias emergentes en los ejercicios realizados, Resumen colectivo de un texto trabajado, a partir de ideas principales, Preguntas orales para activar conocimientos previos y generar inferencias predictivas. Preguntas orales para activar conocimientos previos sobre identificaciones de las ideas en un párrafo, Ejemplificación de idea principal e ideas secundarias en un párrafo, Juego significativo, Trabajo colectivo, Aplicación de estrategias para la coherencia local, Organización del salón en equipos.</p>	<p>Cartelera de estrategias, Texto expositivo, Ideas principales y resumen de texto lírico-narrativo. Texto expositivo Cartelera con Juego “Lo sabemos”.</p>	<p>Conocimiento previo: escolar estrategias para escribir) y social, Inferencias temáticas, aspectos emocionales del autor y predictivas. Las últimas, relacionadas con características anatómicas, sociales y cognitivas de los delfines, Inferencias relacionadas a elementos narrativos. Identificación de significados globales, Dificultad para determinar ideas principales.</p>	<p>Trabajo colectivo, Reflexión sobre estrategias usadas para resumir, Motivación por texto conocido, Evidencia de Aprendizaje Significativo. Construcción colectiva de conocimientos, Refuerzo de estrategias, Co-evaluación de la tarea, Crítica no constructiva, Aplicación de estrategias sugeridas, Actitud de aprendizaje no significativa. Reflexión sobre actitudes. Problemas de escucha. Metacognición: reflexión sobre errores de escritura y sobre actitud de aprendizaje, Refuerzo de estrategias, Trabajo colaborativo, Construcción colectiva de significados, Motivación dada por material didáctico relacionado con ellos, Centrar la atención con el orden del día, Identificación de otros criterios de escritura, Dificultad para aceptar la corrección, Falta de respeto por los demás, Importancia de la guía del docente.</p>
<p>Socialización de ideas principales y secundarias del texto expositivo leído, Ejemplificación de la aplicación de macrorreglas, Socialización de resúmenes previos de los estudiantes para identificar falencias y fortalezas (auto-evaluación), Redacción de resumen del texto expositivo, Co-revisión corrección del resumen. Clases 13, 14 y 15 Prueba escrita con textos expositivos que recopila los tres momentos de la lectura. Clases 16 y 17</p>	<p>Socialización de macroestructura, Revisión de resultados de la competencia, Socialización de errores más comunes en resúmenes anteriores, Ejemplificación del uso de las macrorreglas, Redacción de resumen para dar cuenta del significado global del texto, Revisión individual y co-revisión de la escritura para identificar y corregir errores Trabajo individual, Explicación del tipo de pregunta escrita, Preguntas escritas para activar conocimientos previos, Posibilitar la generación de inferencias de diverso tipo, según el momento de la lectura, por medio</p>	<p>Macro estructura de texto, Material didáctico de las macro regla, Ejemplos de macrorreglas, Resúmenes Previos. Textos expositivos:</p>	<p>Autonomía para realizar inferencias semánticas en grupo, Identificación de dificultades en la comprensión, Mayor claridad sobre ideas principales, Identificación de ideas en un párrafo, Limitaciones de conocimiento sobre ortografía. Resúmenes: Generación de inferencias reductivas, explicativas, asociativas, anáforas, Variación del orden de las ideas en el resumen, 20 resúmenes de 28 esperados: dan cuenta del significado global de un texto expositivo, después de lectura colectiva. Lectura grupal: no disposición, mejor comprensión de textos expositivos. Activación de conocimientos previos, Generación de inferencias predictivas sobre el contenido y la tipología textual, antes de la lectura, Dificultades para generar inferencias asociativas y explicativas durante la lectura, Mejor desempeño en la generación de</p>	<p>Metacognición: reflexión sobre errores de escritura y sobre actitud de aprendizaje, Refuerzo de estrategias, Trabajo colaborativo, Construcción colectiva de significados, Motivación dada por material didáctico relacionado con ellos, Centrar la atención con el orden del día, Identificación de otros criterios de escritura, Dificultad para aceptar la corrección, Falta de respeto por los demás, Importancia de la guía del docente. Material significativo, Actitud de aprendizaje significativo, Reconocimiento de la dificultad del texto, No retienen instrucciones orales y escritas. Requirieron gran apoyo del docente,</p>

de preguntas escritas abiertas y de selección múltiple, Énfasis en la coherencia local, párrafo por párrafo, Glosario de cada texto. Resumen para dar cuenta del significado global, Ideas principales como plan de escritura, Inferencias semánticas para mitigar las limitaciones de conocimiento previo, Organización del salón en filas.

inferencias semánticas, durante la lectura, Confusión entre idea principal y tema, Ideas principales incompletas, Dificultades para resumir con ideas completas, No usan las ideas principales para el resumen, Resúmenes con problemas de escritura e información, Baja presencia de inferencias reductivas en resumen, 11 resúmenes de 28 esperados: no dan cuenta del significado global de un texto expositivo, después de lectura individual.

Necesidad de preguntas que generen inferencias reductivas para identificar información relevante en un párrafo, Lectura individual: mejor actitud, menos comprensión de textos expositivos.

Anexo 8. Tabla 8. Categorización de las estrategias docentes

ESTRATEGIA	ELEMENTOS
Colectividad	Lluvia de ideas. Escucha. Juego y competencia significativos. Trabajo en equipo. Trabajo en pares Explicación participativa de las características de la historieta. Construcción colectiva de la coherencia local. Lectura y discusión grupal para trabajo individual. Recopilación de estrategias propuestas. Resumen colectivo de un texto trabajado, a partir de ideas principales.
Trabajo Individual	Aplicación de estrategias para la coherencia local: inferencias párrafo por párrafo, recuperación léxica, determinar ideas principales. Ideas principales como plan de escritura. Resumen para dar cuenta del significado global.
Procesos Inferenciales	Preguntas para activar conocimientos previos (contenido, tipología textual, elementos de una evaluación) determinar intencionalidad del autor, recuperar significados explícitos, generar inferencias según el momento de la lectura (puente, predictivas, explicativas, asociativas y semánticas), dar juicios de valor, Determinar ideas principales y secundarias, resumen (inferencias reductivas). Uso del diccionario y del contexto para entender ideas locales. Comparación entre textos (intertextualidad)
Diagnóstico	Redacción de un resumen. Identificación de ideas principales. Estrategias usadas. Resumen a partir de ideas principales.
Metacognición	Revisión individual y co-revisión de la escritura para identificar y corregir errores Revisión de resultados de la competencia. Revisión y socialización del taller. Retroalimentación del taller corregido. Socialización de resultados. Autoevaluación y co-evaluación. Identificación de estrategias usadas para predecir final y para hacer el resumen
Material	Socialización de errores más comunes en resúmenes anteriores. Uso de material relacionado a la estructura cognitiva de los estudiantes. Texto en dos formatos (Texto escrito y audio) Glosario de texto Material relacionado con el interés de los estudiantes Preguntas escritas abiertas y de selección múltiple

Socialización	Explicación de preguntas de taller escrito Análisis de ideas principales y resumen de texto conocido. Resumen de la implementación. Socialización de lo realizado a lo largo del proyecto. Lluvia de ideas para recopilar las estrategias aprendidas. Socialización de estrategias emergentes en los ejercicios realizados. Socialización de macroestructura.
Ejemplificación	Revisión de resultados de la competencia. Idea principal e ideas secundarias en un párrafo. Uso de macrorreglas Resumen
Espacio de clase	Variación del espacio de clase. Organización: en círculo, en dos hileras, en filas, en equipos.

Anexo 9. Tabla 9. Matriz de resultado de la comprensión de los estudiantes

Resultados esperados	C	O	M	P	R	E	N	S	I	Ó	N	Resultados emergentes	Estrategias emergentes	CATEGORÍAS
Identificación de la tipología textual.												No hay conciencia de las tipologías textuales. No identificaron la tipología textual.		TIPOLOGIA TEXTUAL
Conocimiento previo: escolar (estrategias para escribir, para comprender) y social (elementos de la historieta).													Construcción de moraleja a partir del conocimiento propio.	CONOCIMIENTO PREVIO
Inf. predictivas (contenido y tipología textual)													Inf. Predictivas (aspectos emocionales del autor, relacionadas con características anatómicas, sociales y cognitivas de los delfines).	PREDECIR
Inf. predictivas que corresponden al contenido del texto, Inf. predictivas temáticas														COHERENCIA LOCAL
Asociaciones correctas entre textos. (Inferencia asociativa), Identificación de similitudes entre personajes. (Inferencias asociativas), Asociaciones incorrectas entre textos.													Dan cuenta del contenido del texto en vez de características textuales.	COHERENCIA GLOBAL Intertextualidad
Identificación de ideas principales, Mayor claridad sobre ideas principales, Ideas principales incompletas.												Confusión entre idea principal (reductiva) con moraleja o tema (temática) y propósito del texto o intención del autor; Desconocimiento de estrategias para obtener ideas principales; Dificultad para determinar ideas principales; Desconocimiento de estrategias para obtener ideas principales.	Inferencias temáticas o sobre la intención del autor para definir idea principal.	Idea principal
												Diferentes interpretaciones de la imagen.	Inferencias asociativas en dibujo, a partir del texto.	Imagen

inferencias explicativas, asociativas, predictivas, anáforas, reductivas, Identificación de incoherencias en resumen, Construcción de nuevos significados a partir de inferencias (predictivas, asociativas, explicativas, semánticas), Refuerzo de la producción escrita.	No dan cuenta del significado global de un texto expositivo, después de lectura individual: 11 resúmenes de 28 esperados, Conocimiento de estrategias para resumir, Dan cuenta del significado global de un texto expositivo, después de lectura colectiva: 20 resúmenes de 28 esperados, Dificultades para resumir con ideas completas, Resúmenes con problemas de escritura e información, Baja presencia de inferencias reductivas en resumen, Producción escrita dada por listas en vez de párrafos.	Diversidad de inferencias en resumen: emocionales del personaje, metas superordinadas y subordinadas, causales consecuentes, elaboración ortogonal, reductivas, puentes, instrumentales y semánticas Mayor uso de inferencias explicativas en el resumen; inferencias reductivas con información literal, No usan las ideas principales para el resumen, Variación del orden de las ideas en el resumen.	Resumen	F E R E N C I A L
Veracidad de la información Realizan inferencias y lo identifican, Identificación de estrategias para la comprensión, Percepción de la comprensión: buen desempeño en actividades realizadas, la comprensión mejoró, aprendieron estrategias y a escribir; Reflexión sobre errores de escritura y sobre estrategias usadas para resumir; Percepción de la comprensión: buen desempeño en actividades realizadas, la comprensión mejoró, aprendieron estrategias y a escribir; Reconocimiento de la dificultad del texto.	Calidad de la información Textos con imagen fueron más fáciles de comprender. Propusieron características ideales en un texto; Identificación de otros criterios de escritura; Proposición de nuevas estrategias; Identificación de estrategias relacionadas con la lectura inferencial; Realizan procesos lógicos durante la lectura y los identifican.		JUICIO DE VALOR METACOGNICIÓN	
Activación colectiva de conocimientos previos; Corrección colectiva; Trabajo colaborativo dentro de un equipo; Trabajo de análisis colaborativo; Construcción colectiva de significados; Co-evaluación de la tarea.	Limitaciones de conocimiento sobre ortografía; Dificultades para trabajar en equipo; Reconocimiento de estrategias para trabajar en equipo; Creación de juicios de valor sobre las respuestas de los otros; Crítica no constructiva; Reflexión colectiva sobre actitud de aprendizaje; Problemas de escucha.	Inferencias semánticas en grupo, Interpretación colectiva e individual de imágenes.	COLECTIVIDAD	
Asimilación de la información dada; Mejor comprensión del texto; Evidencia de Aprendizaje Significativo; Importancia de la guía del docente.	Lectura grupal: actitud no significativa, mejor comprensión de textos expositivos; No retienen instrucciones orales y escritas; Lectura individual: mejor actitud, menos comprensión de textos expositivos; Uso del vocabulario aprendido	Necesidad de organizadores previos; Necesidad de reforzar la información recopilada; Necesidad de preguntas que generen inferencias reductivas para identificar información relevante en un párrafo.	ASIMILACIÓN	A P Z
Interés de los estudiantes; Actitud de aprendizaje significativo; Respuestas sustancialmente correctas. Libertad de respuestas; Aplicación de estrategias sugeridas.	Motivación por texto conocido; Dibujar como motivación; Actitud de aprendizaje no significativo; Respuesta emocional positiva frente a la actividad Reflexión sobre el bullying; Valoración del trabajo hecho por la docente; Dificultad para aceptar la co-corrección. Falta de respeto por los demás.	Centrar la atención con el orden del día.	ACTITUD ESTUDIANTES	S I G N I F I C A T I V O
Material relacionado con el interés de los estudiantes; Material significativo; Refuerzo de estrategias (talleres); Motivación dada por material relacionado con ellos.			MATERIAL	

Anexo 10. Tabla 10. Resultados según la tipología textual en los tres momentos de la lectura

TEXTOS	RESULTADOS			CATEGORÍAS				
	PRE-LECTURA	DURANTE LA LECTURA	POST-LECTURA	Colectivas	Metacognitivas	Cognitivas	Pedagógicas	
D E S C R I P T I V O S	Las medusas	No hay conciencia de tipologías textuales.	No identificaron características comunes de los personajes, entre textos	Confusión de la intención del autor y moraleja con idea principal. Dan cuenta de características de contenido del texto y no de tipología textual. Asociación correcta con texto narrativo (personajes) No construyen párrafos. Dibujar como motivación. Corrección colectiva.	Dificultad para trabajo colaborativo. Dan cuenta del significado global de un texto descriptivo, después de lectura colectiva. Construcción colectiva de significados. Co-evaluación de la tarea. Crítica no constructiva. Falta de respeto por los demás. Dificultad para aceptar la corrección del compañero. Identificación de otros criterios de escritura. Reflexión sobre errores de escritura y sobre actitud de aprendizaje. Identificación de dificultades en la comprensión. Mayor claridad sobre ideas principales. RESUMEN: Dan cuenta del significado global del texto Variación del orden de las ideas en el resumen. Generación de inferencias reductivas, explicativas, asociativas, anáforas; en resumen	Reflexión sobre no disposición para aprender. Identificación de dificultades en la comprensión global de lectora. Conocimientos limitados de ortografía y puntuación. Reflexión sobre errores en la escritura. Identificación de criterios emergentes para una buena escritura.	Inferencias asociativas en dibujo. Dificultad para intertextualidad. Dan cuenta del significado global. Dificultad para determinar ideas principales. Identificación de ideas en un párrafo Diversidad de inferencias antes y después de la lectura. Transferencia de estrategias inferenciales de un género a otro. Variación en el orden de las ideas	Refuerzo de estrategias Necesidad de organizadores previos. Importancia de la guía docente. Motivación dada por conocimiento el texto y el material didáctico. Evidencia de aprendizaje significativo. Conocimiento previo escolar y social Menos disposición para aprender. Mayor claridad sobre ideas principales. Conocer el orden del día para centrar la atención.
	Los delfines, una de especies animales más inteligentes del planeta	Inferencias temáticas, aspectos emocionales del autor y predictivas. Las últimas, relacionadas con características anatómicas, sociales y cognitivas de los delfines. Inferencias relacionadas a elementos narrativos. Centrar la atención con el orden del día.	Dificultad para determinar ideas principales. Construcción colectiva de conocimientos. Refuerzo de estrategias. Aplicación de estrategias sugeridas. Actitud de aprendizaje no significativa. Reflexión sobre actitudes. Problemas de escucha. Identificación de ideas en un párrafo Autonomía para realizar inferencias semánticas en grupo. Falta de respeto por los demás. Limitaciones de conocimiento sobre ortografía.	Identificación de significados globales. REVISIÓN COLECTIVA DE RESUMEN: Co-evaluación de la tarea. Crítica no constructiva. Falta de respeto por los demás. Dificultad para aceptar la corrección del compañero. Identificación de otros criterios de escritura. Reflexión sobre errores de escritura y sobre actitud de aprendizaje. Identificación de dificultades en la comprensión. Mayor claridad sobre ideas principales. RESUMEN: Dan cuenta del significado global del texto Variación del orden de las ideas en el resumen. Generación de inferencias reductivas, explicativas, asociativas, anáforas; en resumen	Dificultad para trabajar en equipo. Construcción colectiva	Reconocimiento de estrategias para trabajo colaborativo. Identificación de dificultades	No conciencia de tipologías textuales. Identificación de inconsistencias en resumen.	Necesidad de organizadores previos. Actitud de aprendizaje significativo.
N E A S R	Leyenda de Medusa	Inf. predictivas que corresponden al contenido del texto. Activación colectiva de conocimientos previos.	Aplicación de estrategias para la comprensión lectora. Dificultades para trabajar en equipo.	Confusión de la intención del autor y moraleja con idea principal. Inferencias predictivas, explicativas y asociativas. Juicio de valor. Reconocimiento de estrategias para	Dificultades para trabajar en equipo. Construcción colectiva			

C R R A I T T I O V S O S				trabajar en equipo. Asimilación de la información. Necesidad de revisar resultados. Dan cuenta de características de contenido del texto y no de tipología textual. Asociación correcta con texto descriptivo (personajes) Producción escrita dada por listas en vez de párrafos. No construyen párrafos. Dibujar como motivación. Corrección colectiva.	de significados . Revisión y corrección colectiva. Problemas de escucha. Generación de juicios de valor sobre respuestas de los otros. Activación colectiva de conocimientos previos.	de comprensión. Proposición de soluciones a dificultades. Aplicación de estrategias para la comprensión. Desconocimiento de estrategias para obtener ideas principales.	Inferencias incorrectas sobre la intención del autor, reductivas y temáticas. Dificultades en inferencias asociativas al hacer recuperación léxica. Inferencias asociativas en dibujo. Diversidad de inferencias antes y durante la lectura. No escriben en párrafo. Similitud fonética entre palabras como estrategia para obtener significados.	Respuestas sustancialmente correctas. Nuevos significados a partir de generación de inferencias. Motivación dada por la instrucción. Juego significativo Conocimiento previo escolar.
	El mandarín y el linimento	No identificaron la tipología textual.	Construcción de nuevos significados a partir de inferencias (predictivas, explicativas, asociativas y semánticas). Asociación de palabras por similitud fonética como estrategia para definir significados. Recuperación léxica: generación de inferencias asociativas y explicativas; mayor facilidad asociativas. Libertad de respuestas Dificultades de escucha. Creación de juicios de valor sobre las respuestas de los otros. Trabajo colaborativo.	Construcción de moraleja a partir del conocimiento propio. Uso del vocabulario aprendido. DESPUÉS DE REFUERZO Identificación de ideas principales. Identificación de incoherencias en resumen. Mejor comprensión del texto: asimilación. Construcción colectiva de significados. Actitud de aprendizaje significativo. Desconocimiento de estrategias para obtener ideas principales.				
D E I M A G E	Ratón en venta	Generación de inferencias predictivas para el contenido.	Generación de inferencias predictivas para el desenlace. Material relacionado con los estudiantes. Reflexión sobre el bullying.	Creación de inferencias explicativas, emocionales del personaje, asociativas, predictivas, metas superordinadas, anáforas, reductivas, instrumentales y semánticas, para realizar el resumen. Mayor uso de inferencias explicativas en el resumen. Realizan inferencias y lo identifican. Conocimiento de estrategias para resumir. Realizan procesos lógicos durante la lectura y los identifican. Trabajo de análisis colaborativo.	Interpretación colectiva de imágenes. Análisis colaborativo.	Conciencia de estrategias usadas. Reflexión sobre el Bullying. Reconocimiento de estrategias para resumir.	Diversidad de inferencias en resumen. Inferencias predictivas antes y después de la lectura. Resumen en párrafo.	Actitud de aprendizaje significativo. Motivación dada por el material. Nuevos significados a partir de generación de inferencias. Conocimiento previo social. Material significativo.
	Historieta para completar	Material relacionado con el interés de los estudiantes. Conocimientos previos	Diferentes interpretaciones de la imagen. Respuesta emocional positiva frente a la actividad	Generación de inferencias. Explicativas, asociativas, predictivas, metas superordinada y subordinada, causales consecuentes, emocionales de los				

N	sobre el formato de texto.	Interpretación colectiva e individual de imágenes.	personajes, temáticas, anáforas, instrumental, elaboración ortogonal, reductiva y puente. Asimilación de la información dada Refuerzo de la producción escrita. Respuestas sustancialmente correctas.					
EXPO	Descubren un gusano monstruoso de hace 400 millones de años	Activación de conocimientos previos Generación de inferencias predictivas de contenido. Identificación de la intención del autor o tipología textual.	Generación de inferencias asociativas y explicativas, correctas e incorrectas. Mejor desempeño en inferencias semánticas. En preguntas abiertas generan más inferencias asociativas que explicativas y semánticas.	Facilidad para dar juicios de valor sobre la calidad de la información del texto. Confusión entre tema e idea principal. Ideas incompletas o muy largas. Dificultad para definir ideas principales Dificultad para resumir información: ideas incompletas y listas de ideas sin conectar. Pocas inferencias reductivas	Ayuda de los docentes. Necesidad de trabajo colectivo para la construcción de significados	Reconocimiento de dificultades de comprensión.	Identificación de la tipología textual. No uso de ideas principales como estrategia para reducir información. Dificultades para determinar ideas principales y construir resúmenes. Dificultades con inferencias explicativas y asociativas, durante la lectura. Diversidad de inferencias en preguntas abiertas. Baja presencia de inferencias reductivas en resumen.	Refuerzo de estrategias. Motivación dada por la temática del texto. Facilidad para activar conocimientos previos. Conocimiento previo escolar: social y familiar Actitud de aprendizaje significativa. Importancia del apoyo docente en la lectura inferencial.
SI	¿Podemos recordar el nacimiento?	Activación de conocimientos previos Generación de inferencias predictivas de contenido. Identificación de la intención del autor o tipología textual.	Generación de inferencias semánticas, asociativas, explicativas y hacia atrás. Mejor desempeño en inferencias explicativas. En preguntas abiertas hacen más inferencias explicativas. Generación de juicios de valor.	Facilidad para dar juicios de valor sobre la calidad de la información del texto. Mejor desempeño al determinar ideas principales. Dificultades para resumir información: lista de ideas sin conectar, ideas repetidas, información incorrecta, ideas confusas. Baja presencia de inferencias reductivas				
OS	¿La sonrisa se hereda o se aprende?	Activación de conocimientos previos Generación de inferencias predictivas de contenido. Identificación de la intención del autor o tipología textual.	Generación de inferencias semánticas correctas e incorrectas, predictivas, asociativas, explicativas correctas e incorrectas y hacia atrás. Mejor desempeño en inferencias semánticas. En preguntas abiertas generan más inferencias explicativas que semánticas y predictivas.	Facilidad para dar juicios de valor sobre la calidad de la información del texto. Confusión de idea principal con tema Dificultad para determinar ideas principales: información incompleta o falsa. Resúmenes con problemas de escritura e información: lista de ideas sin conectar, ideas confusas.				
	Descubren las plantas más antiguas de la tierra	Activación de conocimientos previos Dificultad para hacer inferencias predictivas de contenido. Parafrasean el título. Identifican la intención del autor.	Generación de inferencias correctas e incorrectas, semánticas, predictivas, asociativas, explicativas. El mejor desempeño fue con las semánticas y el peor con las explicativas. En preguntas abiertas hacer inferencias diversas: semánticas, explicativas, asociativas, hacia atrás y reductivas.	Dan juicios de valor sobre la calidad de la información del texto. Confusión entre idea principal y tema del párrafo. Dificultad para determinar ideas principales. Dificultad para resumir información: ideas incompletas, cortadas o confusas.				

Anexo 11. Consentimientos informados de los acudientes de los participantes de la investigación.

Consenso Informado

Yo Pablo Rodríguez Chitupa, acudiente del estudiante
Isabel Sofía Vega Rodríguez del curso cuarto (404) del
Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre
la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la
Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será
utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante
participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Pablo Rodríguez c.c. 1.00.640.036

Consenso Informado

Yo Marta Alejandra Rojas, acudiente del estudiante
Maria Jose Rojas Rojas del curso cuarto (404) del
Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre
la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la
Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será
utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante
participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Marta Rojas c.c. 1010945336

Consenso Informado

Yo Patria Andrea Suarez Moreno, acudiente del estudiante
Maria Fernanda Abada Suarez del curso cuarto (404) del
Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre
la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la
Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será
utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante
participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Patria Suarez c.c. 52762.554 Bta

Consenso Informado

Yo Saulo Alberto Rodríguez Alarcón, acudiente del estudiante Silvana Rodríguez Ros del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 80513108 Btz

Consenso Informado

Yo Ortana Aragón B., acudiente del estudiante Santiago Lara Aragón del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 51781389

Consenso Informado

Yo Patricia Bastidas, acudiente del estudiante Saura Camila Beltrán del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 51781389

Consenso Informado

Yo Zayda Yanitza Torres, acudiente del estudiante Angely Catherine Ospina Torres del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] c.c. 52266836

Curso 503

Consenso Informado

Yo Angela Martínez, acudiente del estudiante Sofía Cuestas M. del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Angela Martínez c.c. 41.665.068 Rd a

Consenso Informado

Yo Carlos Alberto Lopez, acudiente del estudiante Emilia Lopez Rodriguez del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] c.c. 11.188.929

Consenso Informado

Yo Nora Zanneth Moreno, acudiente del estudiante Orubiel Vargas del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 57030709

Consenso Informado

Yo Delly Tanya Martínez, acudiente del estudiante Tomas Moreno Martínez del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 1020721211

Consenso Informado

Yo Lina Constanza Martínez / Marco Suarez, acudiente del estudiante LINA Tatiana Suarez MARTINEZ del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 52150823

Consenso Informado

Yo Yadyd Jimena Aniza Diaz
Ana Maria Salazar eta Aniza, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 52348612816

Consenso Informado

Yo Lorena Beliziano
Josian Varon Beliziano, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 1019008458

Consenso Informado

Yo Edna Patricia Celis
Solome Patricia Celis, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Firma] C.C. 11876879578

Consenso Informado

Yo Claribel M. Bellestros Niño, acudiente del estudiante Maria Jimena Espitia Bellestros del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Claribel M. Bellestros C.C. 46622059

Consenso Informado

Yo Aracelia Falla, acudiente del estudiante Aracelia Falla del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Aracelia Falla C.C. 79992358

Consenso Informado

Yo Carla Francisca Cortés Coy, acudiente del estudiante Andrés Santiago Popayán Cortés del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Carla Francisca Cortés Coy C.C. 33.701.233 Ch/ra .

Consenso Informado

Yo Nubia Rodriguez, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Nubia C.C. 52051039

Consenso Informado

Yo Heiner Enrique Rincon Rincon, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Heiner Rincon P. C.C. 80558634

Consenso Informado

Yo Edely Ordoñez, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente [Signature] C.C. 79634031 De B. 7 de B.C.

cel. 300 5719775

Consenso Informado

Yo Jonia Janeth Leal Velandía
Santiago Andrés Arias Leal, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Jonia Leal C.C. 52.498.552

Consenso Informado

Yo Angie Romero
Elizabeth Caballero, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Angie C.C. 53117828

Consenso Informado

Yo Carolina Portela Contrepas
Juan Nicolás García Portela, acudiente del estudiante del curso cuarto (404) del Instituto Pedagógico Nacional, autorizó la participación del niño(a) en el proyecto de investigación sobre la enseñanza del español como lengua propia, del maestro en formación Mireya Nieves Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneciente a la Licenciatura de español y lenguas extranjeras.

Entiendo que la información recopilada entre el mes de febrero de 2016 y el mes de mayo del 2017, será utilizada únicamente con fines pedagógicos y que no incidirá en la evaluación académica del estudiante participante.

Si lo considera necesario, podrá solicitar que el estudiante no participe del proceso.

Firma del acudiente Carolina Portela C.C. 521522143